



IV Международная научная конференция

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО

Часть II



Москва

УДК 37(063)

ББК 74

П24

Редакционная коллегия сборника:

*М. Н. Ахметова, Ю. В. Иванова, К. С. Лактионов, Н. М. Сараева,
В. В. Ахметова, В. С. Брезгин, К. В. Дядюн, К. В. Желнова, М. Г. Комогорцев,
А. В. Котляров, Е. В. Лескова, М. О. Насимов, А. С. Яхина*

Ответственный редактор: *Г. А. Кайнова*

Международный редакционный совет:

*Айрян З. Г. (Армения), Арошидзе П. Л. (Грузия), Атаев З. В. (Россия), Велковска Г. Ц. (Болгария),
Гайич Т. (Сербия), Данатаров А. (Туркменистан), Досманбетова З. Р. (Казахстан),
Ешиев А. М. (Кыргызстан), Игисинов Н. С. (Казахстан), Лю Цзюань (Китай),
Нагервадзе М. А. (Грузия), Прокопьев Н. Я. (Россия), Прокофьева М. А. (Казахстан),
Ребезов М. Б. (Россия), Хоналиев Н. Х. (Таджикистан), Хоссейни А. (Иран)*

Педагогическое мастерство: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Москва, февраль
П24 2014 г.). — М.: Буки-Веди, 2014. — vi, 154 с.

ISBN 978-5-4253-0674-6

В сборнике представлены материалы IV Международной научной конференции «Педагогическое мастерство».

Рассматриваются общие вопросы педагогики и системы образования, а также проблемы дошкольной, школьной и внешкольной педагогики, педагогики среднего и высшего профессионального образования и пр.

Предназначен для научных работников, преподавателей, аспирантов и студентов педагогических специальностей, а также для широкого круга читателей.

УДК 37(063)

ББК 74

СОДЕРЖАНИЕ

6. ВНЕШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Гвоздев Л.И., Романов Ю.А., Козырева О.А.Возможности социализации и самореализации обучающихся спортшколы
как социально-педагогическая проблема 157**Горохова П.В.**

Проектирование содержания программ дополнительного образования детей 159

Дерксен Л.А., Ермилин В.В., Козырева О.А.Некоторые особенности социализации, самореализации и саморазвития мальчиков-подростков,
занимающихся регби 162**Нагдиев Т.Х., Завьялова Я.Е., Козырева О.А.**Педагогические условия самореализации подростков, занимающихся регби,
как социально-педагогическая проблема 165**Прохорова Л.С.**

Образовательная программа-комплекс по предмету «Слушание музыки» в ДШИ. 167

Прохорова Л.С.Дополнительная предпрофессиональная программа-комплекс по предмету
«Музыкальная литература» в ДШИ 4–8 классы 171

7. ДЕФЕКТОЛОГИЯ

Андреева К.А.Формирование наглядно-образного мышления у детей с умственной отсталостью
посредством использования конструирования 175**Аршинова Н.А.**

Логопедическое сопровождение обучающихся начальных классов МБОУ 183

Лещева О.А.Формирование фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста
с общим недоразвитием речи III уровня 186**Якушина О.В.**

Тесная взаимосвязь-динамика в обучении 191

8. ПЕДАГОГИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ И СРЕДНЕГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**Денисов Р.М., Смердов Е.В.**Применение методов проектной деятельности хормейстером в хоровом классе
в соответствии с требованиями ФГОС нового поколения в урочной и внеурочной деятельности
в муниципальных общеобразовательных учреждениях. 195**Денисова Е.В.**Профессионально-ориентированный подход при обучении иностранному языку
(педагогическая концепция) 198

Кисаханова Е.Л.	
Педагогические формы и методы развития мотивации школьников в музыкальном искусстве.	204
Смагин Н.И.	
Физическая культура — как основополагающий фактор укрепления здоровья.	206
Снопко Н.М., Малькова Л.А.	
Педагогический опыт — результат творчества.	208
Турсунов К.Ш., Жуманов Ш.Э.	
Использование технологий интерактивного обучения на уроках физики.	210
Усачев В.А., Шенк Н.В., Фортус А.В., Данилова Н.А., Жось Л.Г.	
Использование активных методов обучения в современном образовательном учреждении.	212
Шекк Л.Ф.	
Практикоориентированные технологии как базовая составляющая компетентностного подхода.	214

9. ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Акешова М.М., Абдуллаева Р.А.	
К вопросу о профессиональной подготовке будущих специалистов в условиях информатизации образования в Казахстане	217
Анкваб М.Ф.	
Национально-культурный компонент как средство формирования иноязычной коммуникативной компетенции у студентов неязыковых специальностей	219
Архипова Г.С.	
Развитие иноязычной коммуникативной компетенции у студентов инженерно-технических специальностей	221
Булыгин И.Л.	
Формирование личного мастерства будущего педагога: контекстная педагогика деятельности	223
Васёв Д.В.	
Художественное чтение как инновационная технология педагогического мастерства.	226
Гибадуллина Ю.М.	
Основные роли педагога в условиях формального, неформального и информального образования.	228
Колядко С.В.	
Система упражнений, направленная на овладение специальной лексикой французского языка студентами неязыковых вузов (на примере подъязыка «Реклама»)	231
Кутрунова З.С.	
Проблемы организации учебно-исследовательской деятельности студентов-бакалавров по дисциплинам «Техническая механика» и «Сопротивление материалов»	234
Медведева Л.М., Проводникова Е.Р.	
Использование общематематических приемов решения задач при обучении прикладной механике	237
Насиленко Л.А.	
Профессионально-педагогические компетенции преподавателей специальных дисциплин юридического факультета (на примере университета современных знаний)	239
Нигей Н.В., Плащевая Е.В.	
Особенности формирования профессиональных компетенций на занятиях по физике в медицинской академии	241
Пригожина К.Б.	
Организация самостоятельной работы студентов средствами компетентностно-когнитивного подхода.	244
Семёнов В.А.	
Разработка базы данных тестовых заданий по математике	247
Стрелецкая Н.М.	
Активизация учебно-познавательной деятельности студентов при изучении темы «Типичные арифметические задачи»	250

Строева Е.А., Космынина В.И.

Физическая культура и спорт – важный элемент в учебно-воспитательном процессе вуза 255

Тарасова А.Н.

Самостоятельная работа как средство развития личности. 258

Татукина Т.А.

Педагогические ошибки в проявлении требовательности преподавателя вуза 261

Фоминых М.В.

Инновационные преимущества технологии моделирования в профессионально-педагогическом образовании. 263

Шварцкопф Е.Ю., Грецкая К.С., Козырева О.А.

Специфика изучения основ туризма будущими педагогами по физической культуре 266

10. ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ, САМООБРАЗОВАНИЕ**Внукова О.Н.**

Самообразование как составляющая профессионального саморазвития педагога высшей школы. 269

Мишарина В.Г.

Качественное самообразование педагогов – залог самореализации личности. 271

Назарова А.С.

Профессиональное саморазвитие как важнейшее условие эффективной деятельности юриста. 273

Щербакова Е.В.

Формирование имиджа и авторитета в системе профессионального самообразования и саморазвития педагога. 276

11. СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА**Лукьянова С.О.**

Этнические традиции греков Приазовья как основа семейного воспитания. 280

Ситникова С.А.

Профилактика и предупреждение правонарушений, совершаемых трудными подростками 283

12. ТЕХНИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ**Гладышева Е.Н.**

Результативность мультимедийного обучения 290

Данилов О.Е.

Виртуальный измеритель расстояния для учебных физических опытов. 293

Докучаева М.А.

Использование интернет-ресурсов на уроках литературы в условиях реализации ФГОС 295

Набиев И.М.

Важность информационных технологий в развитии общества и государства. 298

13. НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИКА ЗА РУБЕЖОМ**Лхагвасурэн Г., Алтанцэцэг Л., Гундэгма Л.**

Традиционное наследие монгольских национальных игр 300

14. СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА**Алехина И.В.**

Социальное сопровождение выпускников интернатных учреждений на этапе профессионального становления 303

Кужель Н.А., Масленкова О.П.

Эссе «Тёмные комнаты с солнечным светом» 306

Хадисова К.В.

Социальная работа как фактор гуманизации общества: этико-философский аспект. 307

6. ВНЕШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Возможности социализации и самореализации обучающихся спортшколы как социально-педагогическая проблема

Гвоздев Леонид Иванович, тренер-преподаватель по боксу;
Романов Юрий Александрович, к. м. с. по рукопашному бою, директор
МАОУ ДОД ДЮСШ № 2 (г. Новокузнецк)

Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент
Кузбасская государственная педагогическая академия (г. Новокузнецк)

Теория и практика социализации и самореализации обучающихся [1] раскрывает особенности и возможности включения личности в структуру социальных отношений через определенный вид деятельности и общения. Конкретно для спортшколы — это организация тренировок, подготовка и участие в соревнованиях, обеспечивающих выявление сильнейшего в определенном виде спорта или его направлении. Не редко можно встретить, что степень симпатии к тому или иному предмету обучающегося спортшколы или спортивной секции [2] низка, а уровень социализации и самореализации в спорте выше, нежели у других одноклассников СОШ, определивших симпатию к большему количеству учебных предметов и изучаемых дисциплин.

Попытаемся уточнить понятия «социализация», «самореализация» и привести на эмпирическом уровне доказательство возможности самореализации и социализации обучающихся спортшколы через одно или несколько видов или направлений спорта.

Под социализацией будем понимать процесс включения развивающейся личности в систему социальных ролей и отношений через различные направления и модели в структуре ведущей деятельности и общения, определяющие качество усвоения социальных норм и ценностей, формирование высших антропологически обусловленных потребностей, способов познания и объективного отражения результатов личной практики и полигрупповых отношений как форм сотрудничества, сотворчества и взаимодействия в микро-, мезо-, макро- и мегасредах, определяющих приоритеты накопления и трансформации, ретрансляции и детализации социального опыта как критерия устойчивости и уникальности социальной системы и ее единиц.

Под социализацией обучающихся спортшколы будем понимать процесс включения развивающейся личности молодого спортсмена (обучающегося спортшколы) в систему социальных ролей и отношений через различные направления и модели занятий спортом в тренировочно-

соревновательной работе, являющейся на момент рассмотрения ведущей деятельностью, предопределяющей качество усвоения социальных норм и ценностей, формирование высших антропологически обусловленных потребностей, способов познания и объективного отражения результатов личной практики и полигрупповых отношений как форм сотрудничества, сотворчества и взаимодействия в микро-, мезо-, макро- и мегасредах, определяющих приоритеты накопления и трансформации, ретрансляции и детализации социального опыта как критерия устойчивости и уникальности социальной системы и ее единиц, способов оценки результатов деятельности, непосредственно связанных с выбранным видом спорта как базового направления рассматриваемого процесса, а также возможности включения личности спортсмена в условия непрерывного профессионального образования как будущей социально-профессиональной страховки.

Под самореализацией будем понимать личностно и социально ориентированный процесс поиска и достижения тех выбранных приоритетов и целей ведущей деятельности и общения, в структуре которых личность самостоятельно верифицирует истинность выбранного направления деятельности, качество получаемых ею продуктов в структуре ведущей деятельности и общения, а также возможность самоутверждения в микро-, мезо-, макро- и мегамасштабах через продукты и ресурсы личной практики, деятельности и общения как системно-деятельностных эталонов преобразования объективного в полисмысловых ресурсах продуцирования благ и ценностей.

Под самореализацией обучающихся спортшколы будем понимать ситуативный процесс включения личности обучающегося спортшколы в многомерную практику оптимизации условий и ресурсов самостоятельного определения цели и методов достижения высот, непосредственно связанных с выбранным направлением или видом спорта как способом и продуктом антропологически обусловленной работы по самоутверждению через деятельностно-практические механизмы

продуцирования благ и нематериальных ресурсов современной культуры, науки, искусства, определившими спорт одним из направлений социализации и нами описываемого процесса.

Попытаемся выделить систему принципов социализации и самореализации личности обучающегося спортшколы:

1. Принцип научно-обоснованного продуцирования благ и ценностей, продуктов и ресурсов в структуре выбора и реализации одного или нескольких направлений социализации и самореализации через спорт:

- принцип последовательности, системности, систематичности, культуросообразности, природосообразности, прочности, объективности и состоятельности личной практики в освоении социального опыта, принятия социальных ролей и отношений как атрибутов и механизмов становления личности и ее роста и зрелости;

- принцип единства теории и практики в освоении основ того или иного направления спортивной подготовки обучающегося спортшколы;

- принцип единства сознания и деятельности в структуре обогащения личности и верификации ее социального опыта, связанного с различными направлениями спорта, искусства, культуры, науки и пр.

2. Принцип формирования самостоятельности личности в структуре распределения социальных ролей и обязанностей, непосредственно связанных с занятиями физической культурой и спортом:

- принцип формирования культуры самостоятельной работы обучающегося спортшколы как ресурс его самодетерминации, самореализации, самосовершенствования, самоутверждения и социализации;

- принцип единства самовоспитания, самообучения, саморазвития, самореализации, самосовершенствования и самореализации личности обучающегося спортшколы;

- принцип перехода от воспитания к самовоспитанию, от обучения к самообучению, от развития к саморазвитию, от образования к самообразованию, от контроля к самоконтролю;

- принцип формирования объективной, позитивной самооценки обучающегося спортшколы в структуре формирования внутренней мотивации деятельности и необходимого уровня притязаний личности в спорте, науке, искусстве, культуре и пр.;

- принцип формирования потребности у обучающегося спортшколы в занятиях спортом и общении, в получении высоких достижений и сохранении здоровья как уникальной ценности, позволяющей личности самостоятельно осуществлять все виды ведущей деятельности на протяжении всего периода жизнедеятельности.

3. Принцип формирования ценностно-смысловых основ социально-педагогического взаимодействия, социализации и самореализации личности в структуре занятий физической культурой и спортом:

- принцип единства ценностей, ценностей и смыслов в структуре становления и развития личности в де-

ятельности и общении, непосредственно связанных с выбранным видом спорта;

- принцип гуманизации социализации и самореализации личности, построенных в соответствии с учетом индивидуальных особенностей и специфики их нормального распределения, требований общества и приоритетов государственной политики в области образования и культуры, спорта и искусства;

- принцип синергетической самоорганизации в структуре выбора того или иного вида спорта обучающимся спортшколы.

4. Принцип оптимизации условий и качества общей физической подготовки обучающегося спортшколы.

5. Принцип верификации возможностей специальной физической подготовки в акмепроектирования и самореализации личности обучающегося спортшколы.

6. Принцип пропаганды здорового образа жизни через систему занятий физической культуры и спортом.

7. Принцип включения личности обучающегося в условия современного непрерывного профессионального образования:

- принцип акмепроектирования в различных направлениях социализации и самореализации личности — спорт, наука, искусство, культура и пр.;

- принцип создания социально-педагогической среды, обеспечивающей сохранение идей гуманизма и продуктивности в структуре занятий спортом;

- принцип объективизма и субъектного контроля в постановке и решении, оценке и практике определения субъектно-средовых противоречий как ресурсах развития и общества, и личности.

Проиллюстрируем на примере ДЮСШ № 2 (г. Новокузнецк) особенности самореализации и социализации обучающегося спортшколы, так спортшколы была основана в 1976 г., численность воспитанников на 2012/2013 уч. год составляет 776 чел., сейчас работают 19 тренеров-преподавателей, из них 1 тренер является отличником ФК и С, 1 тренер — почетный работник общего образования РФ. В ДЮСШ № 1 (г. Новокузнецк) реализуются образовательные программы по 9 видам спорта: футбол, волейбол, баскетбол, бокс, хоккей, пауэрлифтинг, художественная гимнастика, фитнес-аэробика, рукопашный бой. Приведем некоторые данные в достижении вершин овладения того или иного вида спорта обучающимися спортшколы:

Волейбол: «Турнир по волейболу памяти В. Г. Мальцева», 17–20.10.2013 г., г. Томск, — первое место (1998–2000 г. р.); «Открытое первенство по волейболу», 26–27 октября 2013 г., г. Новокузнецк, — первое место среди девушек 2001–2002 г. р.; 13–15 декабря 2013, г. Междуреченск, Открытое первенство «КДЮСШ спорт игры» по волейболу среди девушек 2002–2003 г. р. — первое место (тренер Селиванов В. Л.).

Бокс: «Первенство Кузбасса», — первое место Владимир Хафизов; турнир имени В. Х. Тороша, г. Осинники, — в разных весовых категориях победили

Владимир Хафизов, Никита Юдаков, Дмитрий Леухин, — тренер Н. Е. Бондарев.

Рукопашный бой: «Первенство Российской Федерации по рукопашному бою среди юношей и девушек 14–17 лет» Куренкова Галина — 1 место, Сидорчук Александр — 2 место, Кузнецова Анастасия — 3 место, (тренеры-преподаватели Аминов Дмитрий Геннадьевич и Муратов Ян Александрович); «Первенство мира по рукопашному бою», — 04.05.2013–06.05.2013, г. Волго-донск, — Александр Сидорчук — первое место весовая категория 46 кг. (тренер-преподаватель — Аминов Д. Г. [6]); «Открытый чемпионат Кемеровской области», — 5–6 октября 2013 г., г. Новокузнецк, — Асадов Афсан, Исаев Мурад и Галоев Денис заняли 3 место в личном зачете (тренеры-преподаватели Калистратов Игорь Павлович и Муратов Ян Александрович).

Практика социализации и самореализации личности в структуре ведущей деятельности и общения — многомерная педагогическая задача, являющаяся попыткой современной педагогики создать оптимальные условия для включения личности в продуцирование благ и ценностей на основе гуманизма и конкурентоспособности, креативности и гибкости, устойчивого интереса и сформированности внутренних мотивов деятельности, здоровьесбережения и акмепроектирования, этичности и культуросообразности, природосообразности и полисистемности личности, включенной в процесс познания и преобразования объективного на основе целостного, научного представления о процессах и явлениях, феноменах и событиях, условиях и ресурсах, продуктах и механизмах, возможностях и ограничениях, противоречиях и дилеммах и т. д.

Литература:

1. Козырева О. А. Социальная педагогика: учеб. пособ. для студ. пед. вузов / О. А. Козырева. — Новокузнецк: КузГПА, 2010. — 217 с. [+прил. на CD]. — ISBN 978–5–85117–495–7.
2. Логачева Н. В. Исследование особенностей социализации и самореализации обучающихся, занимающихся легкой атлетикой / Н. В. Логачева, О. А. Козырева // ВІСНИК ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА: ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ. — 2012. — № 22 (257). — Ч. VI. — с. 236–238.
3. Кириенко С. А. Особенности и специфика социализации, самореализации и саморазвития подростков в условиях спортивной школы по хоккею / С. А. Кириенко, О. А. Козырева, П. П. Невзоров, Т. Н. Шайдулина // Вестник КузГПА. — 2012. — 9(23). — 10 с. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://vestnik.kuzspa.ru/articles/104/>
4. Гвоздев Л. И. Специфика и возможности самореализации и самосовершенствования в боксе / Л. И. Гвоздев, Ю. А. Романов, О. А. Козырева // Актуальные задачи педагогики (IV): матер. Междун. науч. конф. — Чита: Молодой ученый, 2013. — С. 75–77.
5. <http://sportschool-2.narod.ru/>
6. <http://volgodonskgorod.ru/node/3109>

Проектирование содержания программ дополнительного образования детей

Горохова Полина Валерьевна, аспирант

Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

Ведущая роль в решении проблемы проектирования (формирования) содержания новых программ дополнительного образования детей (ДОД) отводится культурологическому подходу, который, как правило, применяется в интеграции с системным, личностно ориентированным, аксиологическим, деятельностным и другими подходами и методами исследования.

Выбор и обоснование необходимости применения интегративных подходов связан с решением конкретной задачи по применению культурологического подхода в формировании содержания создаваемой программы ДОД.

При создании новых образовательных программ в научной литературе по педагогике предлагается руководствоваться культурологической концепцией М. Н. Скаткина, И. Я. Лернера, В. В. Краевского [1].

Согласно этой концепции источником формирования содержания общего образования является социальный опыт человечества, находящий отражение в культуре и включающий четыре компонента: знания, способы деятельности, опыт творческой деятельности, опыт эмоционально-ценностного отношения к миру. Наряду с другими концепциями и идеями, концепция культурологического подхода к содержанию образования составляет теоретическую основу создаваемого фундаментального ядра общего образования [2].

В соответствии с концепцией культурологического подхода формирование содержания общего образования осуществляется в несколько этапов:

1-й этап (допредметный) — формирование общетеоретических представлений о составе и структуре со-

держания образования. 2-й этап (предметный) — определение состава учебных предметов, их конкретное наполнение и распределение по ступеням обучения. 3-й этап — создание учебных материалов. 4-й этап — организация процесса обучения. 5-й этап — присвоение учениками нового содержания.

Если судить по этапам формирования содержания образования, то эта концепция отражает в наиболее общем виде основные этапы подготовки и реализации учебного процесса в школе. В общем виде без расшифровки выделены 1-й (допредметный) и 2-й (предметный) этапы, относящиеся к формированию содержания школьного образования.

Следует отметить, что эти этапы относятся к формированию содержания программ школьного образования, а не дополнительного образования детей. Как отмечают ученые-исследователи (Иванова Е.О., Осмоловская И.М., Щалыгина И.В.), «формирование содержания образования в соответствии с идеями культурологической концепции в полном объеме до сих пор не осуществляется. Одной из причин этого является недостаточная разработанность уровня общего теоретического представления в его нормативном аспекте в виде допредметного минимума» [3, с. 13–19.).

В этой связи разработка алгоритма формирования содержания новых программ ДОД, а также установление статуса проведения этих работ, является целью настоящей статьи.

Теоретической основой формирования содержания образовательных программ ДОД могут служить следующие принципы: 1) принцип научности; 2) принцип взаимосвязи названия и содержания образовательной программы; 3) принцип соответствия сложности содержания образовательной программы психофизическим возможностям детей определенного возраста; 4) принцип соответствия объема содержания времени, отводимого на изучение учебной единицы образовательной программы; 5) принцип культуросообразности; 6) принцип культуротворчества; 7) принцип структурирования учебного материала в соответствии с элементами социального опыта; 8) принцип системности; 9) принцип аксиологичности; 10) принцип деятельности; 11) принцип компетентности; 12) принцип личностно ориентированной направленности; 13) принцип мониторинга образовательной программы; 14) принцип образовательной рефлексии детей на учебные единицы образовательной программы; 15) принцип вариативности образовательной программы» [4, с. 110].

Приведенные выше принципы должны применяться на разных стадиях и этапах проектирования содержания образовательных программ ДОД.

Решение задачи проектирования содержания новых программ ДОД, связано с привлечением значительных объемов трудовых, материальных и финансовых ресурсов, так как проектирование содержания таких программ является по своей сущности научно-исследовательским

процессом, а работы — научно-исследовательскими работами (НИР).

Организация и проведение НИР является реализацией принципа научности, который должен применяться на всех этапах проектирования содержания новых образовательных программ ДОД.

В культурологической концепции формирования содержания образования 1-й этап (допредметный) по своим задачам существенно отличается от 2-го этапа (предметного). Поэтому работы по проектированию содержания новых программ ДОД необходимо разделить на две стадии: предпроектную (допредметную) и проектную (предметную), так как это принято в различных сферах научной деятельности.

В этой связи предлагается концептуальная двух стадийная модель формирования содержания новых программ ДОД. Каждая стадия этой концептуальной модели состоит из ряда основных этапов.

Рассмотрим последовательно содержание каждой стадии формирования содержания создаваемой ДОД, сначала — предпроектной, а затем — проектной стадии.

Предпроектная стадия формирования содержания создаваемой программы ДОД может состоять из следующих основных этапов:

- 1-й этап: Задание на разработку программы;
- 2-й этап: Выбор и обоснование направления исследования;
- 3-й этап: Сбор, обработка и систематизация учебного материала;
- 4-й этап: Предварительный отбор учебного материала;
- 5-й этап: Структуризация предварительно отобранного учебного материала;
- 6-й этап: Подготовка предложений по составу учебных предметов программы;
- 7-й этап: Формулирование названия разрабатываемой программы, ее разделов и учебных предметов.

Рассмотрим содержание предлагаемых этапов предпроектной стадии формирования содержания создаваемой программы ДОД.

На 1-м этапе составляется задание на разработку программы ДОД конкретной направленности. Оно составляется в соответствии с новым Законом «Об образовании в Российской Федерации» [5], Порядком организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам [6], Требованиями к содержанию и оформлению образовательных программ дополнительного образования детей [7], руководящими и методическими документами организации дополнительного образования детей для установления целей, задач, содержания программы, состоящей из разделов, учебных предметов, тем, учебных единиц по каждой теме, контингента обучаемых детей и названия программы.

Для осуществления этого этапа проводится сбор, обработка и анализ содержания и названий программ адекватной направленности: типовых, модифицированных,

экспериментальных и авторских программ, применяемых организациями ДОО. Проведение такого анализа необходимо для недопущения нарушения авторских прав разработчиков этих программ, как по их названию, так и по содержанию. Затем формируется содержание структуры программы и формулируется ее предварительное название.

Задание после согласования в установленном порядке утверждается руководителем организации ДОО и приобретает юридическую силу. С этого момента задание становится объектом авторского права и охраняется законом [8].

Для решения поставленных в задании задач приказом руководителя организации должна быть создана творческая рабочая группа из числа специалистов высокой квалификации, способных выполнить весь комплекс научно-исследовательских работ. Творческая рабочая группа должна быть обеспечена необходимыми временными, информационными, материальными и финансовыми ресурсами и нормальными условиями труда.

На 2-м этапе проводится выбор и обоснование направления исследования. В качестве ведущего направления исследования выбирается формирование содержания создаваемой программы ДОО на основе применения культурологического подхода. Приводятся научные обоснования необходимости его применения при формировании содержания создаваемой программы ДОО.

На 3-м этапе проводится: поиск источников учебного материала, относящихся к теме исследования; подбор, анализ и обоснования выбранного учебного материала, необходимого для формирования содержания программы. Это наиболее сложный и трудоемкий этап работы, требующий привлечения высококвалифицированных педагогов, как конкретной образовательной организации, так и педагогов — исследователей, специализирующихся на выполнении аналитических работ.

На 4-м этапе проводится предварительный отбор учебного материала в соответствии с выбранными и принятыми для реализации этого этапа принципами [4].

На основе принятых принципов можно сформулировать следующие основные критерии отбора содержания образования:

- критерий целостного отражения основных компонентов социального опыта, перспектив его развития, задач всестороннего развития личности;

- критерий выделения значимости изучаемого материала; то есть отбора наиболее универсальных, инвариантных элементов;

- критерий соответствия возрастным особенностям детей;

- критерий соответствия времени, выделенному на изучение предмета;

- критерий учета опыта формирования содержания учебных программ;

- критерий соответствия содержания учебно-материальному и методическому оснащению организации ДОО с учетом реальных перспектив ее развития.

На 5-м этапе проводится предварительная структуризация отобранного учебного материала на компоненты (части), выражающие теоретические знания, способы деятельности, опыт творческой деятельности, опыт эмоционально-ценностного отношения к миру.

На 6-м этапе выдвигаются предложения по установлению состава разделов и учебных предметов в каждом разделе и их названий.

На 7-м этапе выдвигаются предложения по формулировке названия создаваемой программы и принимается решение об окончательной формулировке ее названия, которое является объектом авторских прав и охраняется законом. С завершением этого этапа заканчивается предпроектная стадия и начинается проектная стадия формирования содержания создаваемой программы.

Проектная стадия может включать следующие этапы работ:

1-й этап: Предложение;

2-й этап: Предварительный вариант содержания программы;

3-й этап: Рабочий вариант содержания программы;

4-й этап: Оценка учебного времени на изучение элементов содержания программы и его разбивка по видам занятий;

5-й этап: Оформление и утверждение программы.

На 1-м этапе (Предложение) осуществляется анализ предварительного варианта программы на предмет глубины применения в ней культурологического подхода путем установления качества и полноты в ее содержании элементов культуры.

Наряду с применением культурологического подхода обосновывается возможность применения и других подходов, в частности, личностно ориентированного, аксиологического и деятельностного подходов. Для этого, на данном этапе необходимо получить предложения от родителей детей, самих детей, которые будут в дальнейшем обучаться по создаваемой программе, а также предложения педагогов и других лиц образовательной организации, которым предстоит участвовать в обучении детей.

В этой связи разрабатываются анкеты, в которых отражаются вопросы по учету в программе элементов смежных подходов, и по этим анкетам собираются предложения для включения в содержание программы.

На 2-м этапе (Предварительный вариант содержания программы) проводится анализ поступивших предложений, составляются сводки отзывов по предложениям, проводится отбор принятых предложений для включения их в содержание программы. В сводке отзывов рассматриваются все поступившие предложения, проводится их качественная оценка и указываются возможные причины отклонения некоторых предложений. Отобранные предложения используются при подготовке рабочего варианта содержания программы.

На 3-м этапе (Рабочий вариант содержания программы) после внесения принятых предложений в создаваемый рабочий вариант содержания программы проводится

отработка названий учебных единиц, учебных тем, учебных предметов и разделов. Таким образом, формируется рабочий вариант содержания создаваемой программы.

На 4-м этапе (Оценка учебного времени на изучение элементов содержания программы и его разбивка по видам занятий) проводится количественная оценка общих затрат учебного времени на изучение содержания программы, которая определяется опытным путем или с применением расчетных моделей. Распределение общего учебного времени на изучение разделов, учебных предметов в рамках каждого раздела и учебных тем в рамках каждого учебного предмета осуществляется на основе применения положений лично-ориентированного подхода. Сущность реализации этого подхода заключается в проведении опроса педагогов-исследователей, родителей и детей на предмет оценки значимости (весомости) изучения каждого элемента содержания программы. На ос-

нове результатов опроса в соответствии с установленной весомостью распределяются затраты учебного времени по видам учебных занятий.

На 5-м этапе (Оформление и утверждение программы) проводится оформление содержания программы в соответствии с действующими нормативными требованиями, руководящими и методическими документами организации ДОД. На этом этапе подготовленная программа проходит процедуры согласования и утверждения в соответствии с установленным в образовательной организации порядком и регистрируется в реестре образовательных программ. Утвержденная программа является объектом авторского права и охраняется законом.

Поэтапное проведение работ по формированию содержания новой программы можно назвать технологией разработки новой программы дополнительного образования детей.

Литература:

1. Теоретические основы содержания общего среднего образования / Под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. М., 1983. 291 с.
2. Фундаментальное ядро содержания общего образования / Рос. акад. наук, Рос. акад. образования; под ред. В.В. Козлова, А.И. Кондакова. — 4-е изд., дораб. М.: Просвещение, 2011. 79 с. (Стандарты второго поколения)].
3. Иванова Е.О. Содержание образования: культурологический подход / Е.О.Иванова, И.Я. Осмоловская, И.В. Шалыгина // Педагогика, 2005. № 1. С. 13—19.
4. Горохова П.В. Культурологический подход и принципы формирования содержания программ дополнительного образования детей [Текст] / П.В. Горохова // Теория и практика образования в современном мире: материалы IV междунар. науч. конф. (Санкт-Петербург, январь 2014 г.). СПб.: Реноме, 2014. С. 107—110.
5. Об образовании в Российской Федерации [федер. закон: принят Гос. Думой 21 дек. 2012 г.; по состоянию на 23.07.2013 г.]. Российская газета. № 303. 31.12.2012 г.
6. Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам / Утв. приказом Минобрнауки России от 29.08.2013 г. № 1008.
7. Требования к содержанию и оформлению образовательных программ дополнительного образования детей / Утв. на заседании Научно-методического Совета по дополнительному образованию детей 3 июня 2003 года.
8. Гражданский кодекс Российской Федерации. Часть четвертая. М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2007. 176 с.

Некоторые особенности социализации, самореализации и саморазвития мальчиков-подростков, занимающихся регби

Дерксен Лев Андреевич, студент

Кузбасская государственная педагогическая академия (г. Новокузнецк)

Ермилин Вадим Владимирович, главный тренер

РК «Новокузнецк» (г. Новокузнецк)

Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент

Кузбасская государственная педагогическая академия (г. Новокузнецк)

Особенности социализации как способа и возможности включения развивающейся личности в микро-, мезо-, макро- и мегагрупповые отношения интересны в педагогической практике с позиции продуктивной ее составляющей, определяющей данную возможность через

продукты идентификации, самоопределения, самореализации, саморазвития и самосовершенствования личности.

Попытаемся уточнить понятия «социализация», «самореализация», «саморазвитие», «социализация мальчиков-подростков, занимающихся регби», «самореализация

мальчиков-подростков, занимающихся регби», «саморазвитие мальчиков-подростков, занимающихся регби», «продуктивная социализация мальчиков-подростков, занимающихся регби», «продуктивная самореализация мальчиков-подростков, занимающихся регби», «продуктивное саморазвитие мальчиков-подростков, занимающихся регби», представить данные, свидетельствующие по качеству и возможности продуктивной самореализации в регби.

Под социализаций будем понимать процесс включения развивающейся личности в систему полисубъектных отношений в структуре постановки и решения субъектно-средовых противоречий как форм развития личности и социальных отношений.

Под социализаций мальчиков-подростков, занимающихся регби, будем понимать процесс включения мальчиков-подростков в систему командной работы, верифицирующей способы и продукты получения результатов в тренировочно-соревновательных периодах подготовки, определяющих возможности и качество личностного и командного становления и самореализации.

Под продуктивной социализаций мальчиков-подростков, занимающихся регби, будем понимать процесс и результат получения наивысших результатов в игре регби, которые принимаются и высоко оцениваются всем обществом в целом.

Под саморазвитием будем понимать процесс самостоятельного поиска акметраектории становления и развития личности в структуре одного или нескольких направлений ведущей деятельности личности, где включенность в самостоятельный выбор условий и специфики определения и решения субъектно-средовых противоречий представляет возможность поиска оптимума в описываемом процессе.

Под саморазвитием мальчиков-подростков, занимающихся регби, будем понимать процесс верификации акметраектории становления личности развивающейся личности в регби как одного из направлений ведущей деятельности мальчика-подростка.

Под продуктивным саморазвитием мальчиков-подростков, занимающихся регби, будем понимать оптимизированный процесс достижения высот в структуре самостоятельно заявленной акметраектории становлении личности, где регби уделяется первостепенное внимание, обеспечивающее дальнейшую его продуктивную самореализации в выбранном виде спорта.

Под самореализаций будем понимать процесс постановки и верификации субъектно-средовых противоречий, определяющих качественное формирование способностей и компетенций, предопределяющих условия и возможности включения личности в микро-, мезо-, макро- и мегагрупповые отношения, получение и оценку продуктов самостоятельного выполнения того или иного рода задач личностного, социального и профессионального становления, на основе которых и строится самоутверждение личности, получаемое через конкурентоспособность продуктов ведущей деятельности и общения.

Под самореализаций мальчиков-подростков, занимающихся регби, будем понимать процесс самостоятельного поиска решений субъектно-средовых противоречий, непосредственно касающихся игры регби и ее командной результативности.

Под продуктивной самореализаций мальчиков-подростков, занимающихся регби, будем понимать процесс достижения поставленных вершин в структуре игры регби, где атрибуты побед являются показателями успешности рассматриваемого процесса.

Определим специфику социализации, самореализации и саморазвития в системе принципов педагогического взаимодействия, фасилитирующей получение наивысших достижений в тренировочно-соревновательном периодах становления личности юного регбиста, заложив в основу теоретико-прикладные особенности моделирования системы принципов педагогического взаимодействия, разработанных и опубликованных в ряде научных, печатных источников [2, 4–5], где фасилитатором в моделировании и модификации является конструктор принципов педагогического управления [3].

Система принципов педагогического взаимодействия тренера-преподавателя и мальчиков-подростков, занимающихся регби:

1. Принцип научного построения педагогического взаимодействия как основы для формирования социального опыта и предметно-дидактических компетенций овладения науками, искусством и спортом:

- принцип наглядности, доступности, логичности, последовательности, системности, систематичности, своевременности, культуросообразности и природосообразности в изложении дидактического материала;

- принцип формирования опыта отношений, моделей социализации, самореализации, саморазвития и самосовершенствования в структуре занятий регби;

- принцип единства теории и практики в структуре тренировочного и соревновательного периодов подготовки спортсмена-регбиста;

- принцип сотрудничества тренера и спортсменов-регбистов / подростков, занимающихся регби;

- принцип единства сознания и деятельности в структуре формирования внутренней мотивации учения, объективной, позитивной самооценки личности спортсмена, необходимого уровня притязаний личности, обеспечивающих построение и реконструкцию акметраектории становления личности;

- принцип единства требований к спортсменам, занимающимся регби, в коллективе;

- принцип единства категорий современной педагогики (воспитание, обучение, развитие, образование, социализация, адаптация, просвещение, самодетерминация, самоидентификация, саморазвитие, самосовершенствование, самореализация и пр.).

2. Принцип формирования потребности в спорте, занятиях регби, пропаганде здорового образа жизни (ЗОЖ):

— принцип преемственности в формировании потребности ЗОЖ, занятий ФК и С, выборе приоритетов, обоснования условий становления личности в регби;

— принцип циклической подготовки спортсмена в регби;

— принцип учета индивидуальных особенностей регбиста и специфики нормального распределения способностей личности;

— принцип формирования потребности в высоких спортивных достижениях.

3. Принцип формирования самостоятельности и креативности личности спортсмена, занимающегося регби в контексте его формирования культуры самостоятельной работы.

4. Принцип реализации идей гуманизма, продуктивности и конкурентоспособности спортсмена-регбиста, включенного в условия непрерывного профессионального образования:

— принцип создания социально-профессиональной среды, фасилитирующей подготовку будущих спортсменов-регбистов и их своевременное восстановление;

— принцип верифицированных приоритетов продуктивности в структуре занятий регби, где способности, склонности, индивидуальные особенности личности, уровень сформированности спортивного мастерства определяют способы и ресурсы решения противоречия «хочу — надо — есть»;

— принцип аксиологизации и акмеологизации основ пед. взаимодействия;

— принцип соблюдения профессиональной этики в структуре подготовки спортсмена;

— принцип своевременного формирования общей и профессиональной культуры в контексте детерминации первой ее ступени профессионального самоопределения подростков, занимающихся регби;

— принцип включенности личности подростка, занимающегося регби, в условия конкурентоспособных отношений, определяющихся в ресурсах и продуктах самореализации личности в микро-, мезо-, макро- и мегасредах.

5. Принцип инновативности в организации общей физической подготовки (ОФП) и специальной физической подготовки (СФП) подростков, занимающихся регби:

— принцип дихотомического сочетания традиционного и инновационного в структуре организации тренировочного процесса;

— принцип формирования потребности в использовании средств новых информационных технологий у подростка, включенного в систему ОФП и СФП;

— принцип поощрения коммуникативно-нравственных отношений (дружба, дисциплина, ответственность, порядочность, этичность и пр.) в тренировочном процессе и командной подготовки к соревнованиям;

— принцип разнообразия методов, форм, средств и условий организации тренировочного процесса с подростками, занимающимися регби;

— принцип единства видов обучения в структуре подготовки спортсменов-регбистов, определяющих перспективы личностного и командного роста в условиях здоровой конкуренции и борьбы;

— принцип разъяснения и реализации идей ЗОЖ, определяющих приоритеты рационального питания, профилактики заболеваний, своевременного лечения доступными, эффективными методами и средствами, не определяющимися в допинг-контроле (разрешенные препараты для лечения травм и посттравматических состояний).

6. Принцип позитивного эмоционального фона в структуре подготовки к соревнованиям.

7. Принцип ограниченности условиями процесса взаимодействия (время, материально-технические условия, индивидуальные особенности субъектов деятельности, культурологические, информационные, ценностные и т. д.) и др.

Система принципов педагогического взаимодействия тренера-преподавателя и мальчиков-подростков, занимающихся регби, позволяет создавать условия для включения личности и коллектива будущих спортсменов в процесс и систему конкурентной игры в регби и борьбы за наивысшие результаты в игре.

В дальнейшем мы попытаемся уточнить педагогические условия социализации, самореализации и саморазвития мальчиков-подростков, занимающихся регби, в структуре их подготовки и выступлений на соревнованиях, где одно из условий нами уже уточнено — это соблюдение системы принципов педагогического взаимодействия; доказать возможность эффективной подготовки и продуктивной социализации, самореализации, саморазвития подростков, занимающихся регби в специализированной детско-юношеской спортивной школе олимпийского резерва, сопоставить и систематизировать способы и продукты, получаемые в личной и коллективной деятельности подростков, в структурно-деятельностных положениях самореализации и социализации личности.

Литература:

1. Шалунов Н. В. Педагогические условия самореализации и саморазвития подростков, занимающихся регби / Н. В. Шалунов, В. В. Ермилин, О. А. Козырева // Молодой ученый. — 2013. — № 6. — с. 749–752.
2. Козырева О. А. Социальная педагогика: учебное пособие для студентов педагогических вузов / О. А. Козырева. — Новокузнецк: КузГПА, 2010. — 217 с. [+приложение на CD]. — ISBN 978–5–85117–495–7.
3. Козырева О. А. Управление образовательными системами: учебное пособие для студентов педагогических вузов / О. А. Козырева. — Новокузнецк: КузГПА, 2010. — 97 с. [+приложение на DVD]. — ISBN 978–5–85117–552–7.

4. Редлих С. М. Современные методы продуктивной педагогики и проблема формирования культуры самостоятельной работы педагога / С. М. Редлих, О. А. Козырева // Проф. образование в России и за рубежом. — 2011. — № 1 (3). — С. 49–62.
5. Редлих С. М. Система принципов формирования культуры самостоятельной работы педагога как механизм реализации условий продуктивного педагогического взаимодействия / С. М. Редлих, О. А. Козырева // Профессиональное образование в России и за рубежом. — 2012. — № 1 (5). — С. 27–29.

Педагогические условия самореализации подростков, занимающихся регби, как социально-педагогическая проблема

Нагдиев Талыб Ханоглан Оглу, студент, тренер-преподаватель по регби

Кузбасская государственная педагогическая академия, СДЮСШОР «Буревестник», (г. Новокузнецк)

Завьялова Янина Евгеньевна, заместитель директора по учебно-спортивной работе

СДЮСШОР «Буревестник», (г. Новокузнецк)

Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент

Кузбасская государственная педагогическая академия (г. Новокузнецк)

Особенности самореализации личности в контексте идей и практики социальной педагогики, акмепедагогики и здоровьесберегающей педагогики представляют интерес в полисистемном понимании рассматриваемого феномена и процесса, т. е., с одной стороны, мы рассматриваем самореализацию с позиции философского понимания значимости и состоятельности явления, а, с другой стороны, процессуальная основа детерминации позволяет выявить педагогические возможности и условия организации, коррекции, реконструкции и детализации описываемого с точки зрения современного педагогического знания явления.

Под самореализацией будем понимать многовариативный, личностный поиск вершин и возможностей субъекта деятельности и культуры в самостоятельном понимании важности определения и решения субъектно-средовых противоречий в микро-, мезо-, макро- и мега-средах и ресурсах воспитательно-образовательного или культурно-исторического пространства, определяющих возможность и качество продуцирования, состоятельность продукта и его ценность в различных системах отсчета (нормы культуры) и эталонах преобразований (пространственно-временные ограничения), возможность многократного, самостоятельного пересмотра основ и практики описываемого нами процесса.

Под самореализацией подростка, занимающегося регби, будем понимать процесс самостоятельного поиска вершин микро- и мезогруппового взаимодействия в структуре подготовки (тренировочный процесс) и игры (соревновательный процесс) как критериев и показателей успешности ведущей деятельности спортсмена, занимающегося регби.

Под продуктивной самореализацией подростка, занимающегося регби, будем понимать процесс определения и получения высоких достижений в командной игре регби, где сам подросток выполняет роль игрока, обеспечива-

ющую получение в конечном счете побед в тех или иных соревнованиях команды.

Под педагогическими условиями будем понимать совокупность положений современной педагогической теории и практики, определяющих эффективность, способы, формы, методы, приемы, ресурсы, технологии, средства оптимизации педагогически корректируемой и модифицируемой, детализируемой и верифицируемой, определяемой и сравниваемой величины или характеристики педагогического процесса или явления.

Попытаемся выделить педагогические условия самореализации подростков, занимающихся регби, определив приоритеты и способы исследования [2–4], качество и результативность, продуктивность и состоятельность деятельности подростка, занимающегося регби, в условиях полисистемных требований социальной, профессиональной и личностной самоидентификации и самореализации.

В структуре методов исследования самореализации подростков, занимающихся регби, будут использованы методы анкетирования и методов портфолио.

Под портфолио обучающегося, занимающегося регби, будем понимать созданную им презентацию, определяющую в визуальной форме приоритеты, смыслы, ценности, достижения личности обучающегося в различных направлениях деятельности, его взгляды на процессы и факты, на события и явления в социальном и естественно-научном ракурсах понимания рассматриваемого, его отношение к спорту, науке, искусству, культуре в целом и в частности, объяснение целостного восприятия личностью обучающегося приоритетов формирования личности и выбор в данной системе регби как средства и продукта социализации и самореализации, самосовершенствования и саморазвития.

Цель портфолио обучающегося, занимающегося регби, — самостоятельное представление данных

о личности обучающегося, занимающегося регби, в структуре сформированных потребностей, приоритетов, достижений, где регби определяет одно из ведущих направлений получения высоких достижений и подтверждения данного факта в медалях, грамотах, кубках и пр.

Результативность сформированности продуктивной самореализации обучающегося, занимающегося регби, легко и объективно изучается в структуре проведения научно-практических конференций, например, — в заочной, научно-практической конференции обучающихся средних общеобразовательных школ, лицеев, гимназий «Портфолио как итог формирования культуры самостоятельной работы обучающегося» [6], проводимой в Кузбасской государственной педагогической академии с целью выявления специфики и качества социализации и самореализации обучающихся в структуре различных направлений формирования и развития личности, включенной в процессы самопознания, самодетерминации, саморазвития, самореализации и социализации, продуцирующих определенные ресурсы и качества в структуре развиваемых и формируемых с точки зрения педагогики и психологии структур личности.

Вопросы анкеты, фасилитирующей процесс изучения качества и специфики самореализации подростков, занимающихся регби:

— Какие кружки и секции Вы посещали за период обучения в школе?

— Чем Вы любите и любили заниматься в свободное время?

— Какие предметы в школе Вы изучаете с удовольствием, получая по ним высокие оценки?

— Какие предметы Вам нравятся, но получаемые оценки Вас пока не устраивают?

— Какие предметы школьной программы Вам даются нелегко?

— По какому критерию Вы определяете нелюбимые предметы в школе (не интересно, плохо успеваете, не любите саму теорию предмета, не нравятся качества педагога, ведущего данный предмет и пр.)?

— Перечислите нелюбимые предметы.

— Как Вы стали заниматься регби?

— Кто Ваш тренер по регби?

— На каких соревнованиях Вы уже выступали?

— Какие достижения у Вас есть в игре регби?

— Что бы Вы хотели достичь в игре в регби в ближайшее время? А что через несколько лет?

— Как относятся к Вашим выступлениям Ваши друзья и родственники?

— Что Вы понимаете под самореализацией в регби? Какие особенности самореализации можете выделить в своей практике игры?

— Регби формирует какие качества у личности?

— Какие виды регби Вы знаете?

— Объясните правила игры в регби.

— Кем бы Вы хотели стать в будущем?

— Сколько раз в неделю Вы тренируетесь?

— Какие планы Вы стоите себе на ближайший год?

— Что планируете до окончания в школы?

— Куда собираетесь пойти учиться после окончания школы?

— Связываете ли Вы своё будущее с игрой в регби?

— Что бы Вы пожелали начинающему в игру регби?

Совокупность вопросов определяют направление исследования специфики самореализации подростков, занимающихся регби. Кроме того, следует отметить, что анкета и портфолио применяются в одной группе испытуемых, реализуя идею комплексного исследования особенностей и возможностей самореализации подростков, занимающихся регби.

Попытаемся уточнить педагогические условия самореализации подростков, занимающихся регби, в структуре определения специфики и возможностей самоидентификации и самоопределения, самосовершенствования и самореализации подростков:

1. Формирование и развитие интереса подростка к тренировочно-соревновательной деятельности в игре регби, где качество сформированных мотивов и продукты деятельности согласованно обеспечивают постановку и решение перспектив самореализации личности, включенной в командную игру регби, а уровень притязаний личности определяет перспективы самосовершенствования и саморазвития, что, в конечном счете, сводится к продуктам самореализации подростка, выступающего в команде игроков-регбистов.

2. Формирование потребности в победе на соревнованиях определенного уровня, определяющего перспективы выступлений команды на соревнованиях следующего уровня (районный, городской, областной, зональный, федеральный и пр.).

3. Формирование культуры самостоятельной работы обучающегося, обеспечивающей систематизацию и поиск, применение и дополнение получаемых знаний, формируемых компетенций и возможность их вариативного построения и верификации в различных ситуациях личностной и социальной, профессиональной и досуговой практике; уровневое построение процесса формирования культуры самостоятельной работы обучающегося обеспечивает включение личности в условия непрерывного профессионального образования, гарантирующего социальную востребованность личности в структуре профессиональных и социальных приоритетов и поддержки, помощи и реабилитации.

4. Включение личности обучающегося, занимающегося регби, в систему профессионального самоопределения и условий непрерывного профессионального образования, где училище и техникумы олимпийского резерва, а также педагогические вузы и вузы физической культуры и спорта с их программами и особенностями обучения могут создавать условия для включения личности в систему получения профессионального образования по индивидуальным учебным планам.

5. Формирование потребности смены видов деятельности и своевременное удовлетворение потребности в отдыхе.

6. Получение качественного образования за счет создания условий оптимального использования ресурсов спорта, науки, искусства, культуры в постановке и решении субъектно-средовых противоречий в микро-, мезо-, макро- и мегамишштабах.

7. Расширение кругозора обучающегося, включение его в активный поиск новых способов и форм решения

субъектно-средовых противоречий в структуре реализации идей гуманизма, здоровьесбережения, продуктивности и акмедостижений.

Совокупность определяемых положений мы проиллюстрируем в следующих работах, определяющих необходимость всестороннего развития личности обучающегося, занимающегося регби, где подростковый возраст играет решающее значение в специфике выбора, форме самоутверждения и модели самореализации личности.

Литература:

1. Нагдиев Т. Х. О. Возможности самореализации в регби как условие социализации и здоровьесбережения / Т. Х. О. Нагдиев, Е. В. Соловьева, О. А. Козырева // Проблемы становления профессионала: материалы Международной научно-практической конференции 25–26 сентября 2013 г. — Прага: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», издательский центр «Социосфера», 2013. — С. 71–73.
2. Руковицын Н. А. Понятие самоидентификации и самореализации личности в контексте моделирования портфолио обучающегося / Н. А. Руковицын, О. А. Козырева // Педагогика и психология: актуальные вопросы теории и практики: сборник статей Международной научно-практической конференции 5 ноября 2013 г., Чебоксары / гл. ред. О. Н. Широков. — Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2013. — С. 62–64.
3. Кошелев А. А. Портфолио школьника: учеб. пособ. / А. А. Кошелев, О. А. Козырева. — Новокузнецк: КузГПА, 2011. — 38 с. [+прил. на DVD]. — ISBN 978–5–85117–615–9.
4. Кошелев А. А. Культура самостоятельной работы обучающегося: монография / А. А. Кошелев, О. А. Козырева. — Новокузнецк: КузГПА, 2012. — 113 с. — ISBN 978–5–85117–675–3.
5. Бурдин А. С. Возможности и специфика анкетирования подростков, занимающихся регби, в структуре изучения основ социализации и самореализации / А. С. Бурдин, Н. В. Шалунов, О. А. Козырева // Ероховские чтения. Актуальные проблемы высшего профессионального образования в условиях модернизации: матер. XI межвуз. науч.-практ. конф. (29–30 мая 2013 г.): сб. науч. стат. / сост. О. Ю. Шишкина. — Череповец: ООО «Издательский дом ПРИНТ», — 2013. — с. 201–207.
6. <http://vk.com/portfolioxxi>

Образовательная программа-комплекс по предмету «Слушание музыки» в ДШИ

Прохорова Лариса Семёновна, преподаватель теоретических дисциплин
БОУ ДОД «Детская школа искусств № 3» (г. Омск)

Важнейшими задачами современного дополнительного образования являются: повышение профессионального уровня и педагогического мастерства преподавателей, формирование информационной культуры учителя и ученика, необходимость актуализировать внедрение проблемных и эвристических комплексных образовательных программ и технологий обучения. Одной из таких программ является «Образовательная программа-комплекс по предмету «Слушание музыки» в ДШИ» с фонохрестоматией, поурочными планами и учебными пособиями для детей в каждом классе для работы на уроке. Программа предусматривает проведение уроков предмета «Слушание музыки» на протяжении 3-х лет (1–3 классы) в количестве 1 часа в неделю. Учебный материал подается педагогом в форме сообщений, рассказов о музыке, бесед с учащимися, сопровождаемых разнообразным музы-

кальным материалом, конкретно указанном в поурочных планах. Формы опроса учащихся разработаны также конкретно в «Творческих заданиях» к каждой теме предмета.

Учебный план программы включает в себя следующие темы: инструменты симфонического оркестра, старинные инструменты, народные инструменты, опера, оперетта, мюзикл, балет, симфония, средства музыкальной выразительности, инструментальные жанры, крупная форма, программная музыка, вокально-хоровые жанры. Сбалансированное сочетание теоретических и исторических тем программы дает учащимся представление о выразительных возможностях и звучании музыкальных инструментов, жанровых особенностях сценических произведений, основы знаний о форме малых и крупных инструментальных жанров. В процессе изучения предмета раскрывается взаимосвязь музыки с другими видами

искусства (живопись, литературой, театральным искусством), реализуются межпредметные связи путем изучения жанровых особенностей танцев XVI — XIX веков исполняемых учащимися по специальности.

Активное использование мультимедиа-технологий на занятиях (иллюстраций, диафильмов, аудио и видеозаписей) содействует прочному усвоению материала, создает комфортные условия на уроке, формирует целостное представление о музыке у учащихся. Была проведена большая работа по составлению фонохрестоматии, охватывающей весь звуковой материал курса. Четыре диска хрестоматии соответствуют разделам программы: музыкальные инструменты, музыкально-сценические жанры, инструментальные жанры, вокально-хоровые жанры. Обширный музыкальный материал дисков включает в себя лучшие образцы русской и зарубежной классики, а также разделы, посвященные русским народным и старинным инструментам, изобилует примерами из музыки XX века.

В создании своей программы автор нашел опору на идеях следующих педагогических технологий, используемых в музыкальной практике:

1. личностно-ориентированная
2. гуманистическая
3. развивающая
4. игровая
5. педагогического сотрудничества

Из технологий, используемых в музыкальной педагогике и предлагаемых наукой и практикой:

1. диалог культур
2. технология проблемного обучения

Модель обучения по данной программе:

1. Тип альтернативного школьного образования — дополнительное музыкальное
2. Образец опыта и его переосмысления — предмет «Слушание музыки»
3. Систематизированная форма инновационного эксперимента — образовательная программа
4. Вариант данной образовательной технологии — четвертая редакция программы
5. Концептуальное обоснование проблемы — игровая
6. Организационная система — система групповых уроков
7. Способ организация — учебные поурочные планы

При создании программы использованы следующие компоненты музыкальных педтехнологий:

1. Психический (душевный комфорт, посильная учебная нагрузка, рациональность учебного процесса, особенности памяти, мышления, активности, создание удобного «климата» и условий для разнообразной деятельности)
2. Нравственный (ценности, мотивы поведения)
3. Эстетический (красота музыки)
4. Культуросообразный (приспосабливаемость к изменениям в мире)

В своей программе главным ее содержанием автор считает воспитание личностного способа отношения, как

к произведениям искусства, так и к миру, другим людям, к самому себе.

Альбом «Музыкальные инструменты» предназначен для учащихся ДШИ, их родителей и преподавателей. Его цель — дополнить авторскую программу по предмету «Слушание музыки» в 1-ом классе мультимедийным справочником. Альбом включает разнообразные иллюстрации, позволяющие ярко и выразительно представить детям различные музыкальные инструменты в сочетании с их звучанием в авторской фонохрестоматии к указанной программе.

- Иллюстрации расположены по разделам:
- Древние музыкальные инструменты
- Старинные музыкальные инструменты
- Инструменты симфонического оркестра
- Инструменты русского народного оркестра

В приложении даны в сокращении музыкальные сказки об инструментах, хранящиеся в Государственном центральном музее культуры им. Глинки.

Задания по данному альбому могут быть различными:

1. Рассмотреть данные инструменты. Срисовать его.
 2. Рассказать об особенностях его строения.
 3. Ответить на вопрос: что напоминает нам о старинном (древнем) происхождении данного инструмента?
 4. Какие ассоциации сегодняшнего дня будит внешний вид инструмента?
 5. Каков «характер» инструмента?
 6. Каков его «голос»?
 7. На чей «голос» он похож?
- И т. д.

Использование на уроке заданий с мультимедийными пособиями делает урок более ярким, эмоциональным, способствует заинтересованности ребенка, развитию его памяти, интеллекта, креативности, делает учебно-воспитательный процесс более эффективным.

Пособие «Музыкально-сценические жанры» является своеобразным учебником-справочником для детей 2-го класса для работы на уроке. С его помощью ученики могут познакомиться с основными музыкально-сценическими жанрами: оперой, опереттой, мюзиклом, балетом, их основными номерами, с различными вокальными голосами солистов, и, что немаловажно, с интерпретацией лучших известных сказок русских и зарубежных писателей, изложенных в либретто. Знакомство с краткими справками о жизни и творчестве композиторов, по мнению автора, очень полезно и учащимся, и преподавателям. К сожалению, в процессе работы с детьми, автор убедился, что многие учащиеся младших классов не знают ни лучших сказок, ни российских и зарубежных писателей, ни народных русских сказок, на основе которых написаны многие музыкально-сценические произведения. Таким образом, учебник-справочник как бы выполняет указанные пробелы в образовании и воспитании детей.

Задания по данному пособию могут быть различными:

1. прочитать и пересказать содержание либретто;

2. сравнить содержание либретто музыкального произведения с литературным первоисточником (прочитанным по заданию педагога дома);

3. назвать новых героев или события, введенных авторским композиторским замыслом;

4. ответить на вопрос: чему учит нас эта сказка;

5. как средствами музыки композитор раскрывает нам ее основной смысл (данное задание включает разбор средств музыкальной выразительности — мелодии, темпа, тембра, ритма, динамики и т. д.);

6. соответствует ли на твой взгляд комплекс музыкальных средств композитора данному персонажу и т. д.

А так как именно в музыкально-сценических жанрах музыка неразрывно связана с другими видами искусств — живописью, хореографией, литературой — это способствует формированию особой заинтересованности учащихся к музыке. На уроках используются рисунки, диафильмы, DVD-видео, способствующие созданию комфортной ситуации, развитию различных видов памяти, переключению внимания, развитию самостоятельности. А это, в свою очередь, незаметно приучает ребенка к длительному прослушиванию различных по стилю, по жанрам музыкальных произведений при всего лишь первичном знакомстве с ними. Особое внимание уделяется произведениям русских писателей и композиторов, что способствует развитию чувства патриотизма у детей. Данное пособие поможет решать актуальные проблемы обучения: повышение заинтересованности детей, развитие способности мыслить, психологически глубоко понимать музыку, и желание серьезно изучать ее и в дальнейшем.

Учебник-справочник для 3-го класса включает разнообразные музыкально-теоретические термины-сведения о музыкальных жанрах, стилях, формах, средствах выразительности в музыке. Он содержит более восьмидесяти терминов, наиболее употребительных в теории и истории музыки. Учебник-справочник посвящен, в основном, инструментальным музыкальным произведениям, но для более подвинутых групп предлагается дополнение — приложение для знакомства с некоторыми вокально-хоровыми жанрами, к сожалению не изучаемых в курсе ДШИ.

Задания по данному пособию могут быть различными:

1. «Своими словами» объяснить значение термина.

2. Исполнить на музыкальном инструменте пьесу и рассказать о ней.

3. Разобрать форму в пьесе, исполняемой в классе по специальности.

4. Отметить в музыкальном произведении черты «жанровости».

5. Что такое «крупная форма?»

Нужно отметить, что инструментальные пьесы всегда несут в себе черты песенности, танцевальности, маршевости, а некоторые жанры подразумевают определенную форму, поэтому эти понятия могут соединяться (крупная форма — это жанр). Богатства музыки нужны людям. Музыка должна стать необходимой частью их жизни. Основа

музыкальной культуры каждого народа — музыкальный фольклор, народные песни и танцы и произведения композиторов разных эпох доставляют высочайшее эстетическое наслаждение, понимание ее красоты и формируют важнейшие нравственные критерии человека, развивают любознательность, следствием чего становится потребность постоянного слушания музыки.

Выбор изучаемых форм и жанров обусловлен программами 3-го класса по музыкальному инструменту, что помогает решать важнейшую задачу — обеспечение межпредметных связей.

В результате экспериментального введения в курс обучения детей предмета «Слушание музыки» по данной программе удалось добиться следующих результатов:

1. Чрезвычайной заинтересованности детей в дальнейшем музыкальном развитии, комфортности на уроке, где каждый ребенок имеет возможность «раскрыть себя самого».

2. Развития музыкальной эрудиции за счет знакомства с первого года обучения с именами выдающихся композиторов, жанрами музыкальных произведений, названиями самых известных из них, с «вечными темами» в искусстве, спектаклями, живописными полотнами, связанными с музыкой.

3. Воспитания тонкого музыкального вкуса, чему способствовало прослушивание выдающихся мастеров-музыкантов и лучших музыкальных произведений. А это, в свою очередь — прямой путь к самостоятельной исполнительской творческой интерпретации различных пьес в старших классах.

4. Увеличение «слухового багажа» детей на детском музыкальном материале, что становится подспорьем в классе по специальности и способствует не натаскиванию, а самостоятельной работе ученика над пьесой.

5. Серьезной подготовки детей к детальному изучению музыки: жанров, форм, стилей на уроках музыкальной литературы.

6. Формирование «в массе» пропагандистов — любителей музыки в своем кругу, что относится к большому числу выпускников ДМШ и ДШИ.

7. Интереса к развитию у наиболее одаренных детей до профессиональной ориентации высокого уровня и становлению личности музыканта-профессионала.

Методическая литература

1. Артеменкова Т. А. Технология разработки образовательных программ.

2. Лагутин А. Методика преподавания музыкальной литературы в детской музыкальной школе, М., 1982 г.

3. Кабалевский Дм. Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы // Дм. Кабалевский. Воспитание ума и сердца. М., 1984 г.

4. Примерная программа и методические рекомендации по учебной дисциплине «Музыкальная литература». (Для ДШИ и ДМШ) М., 2002 г.

5. Прохорова Л. С. Развитие творческих способностей учащихся на уроках «Слушания музыки» («Му-

зыкальной литературы»). Сб.: Новые технологии в музыкальном образовании (Материалы Всероссийской научно-практической конференции), Омск, 2002 г.

6. Прохорова Л. С. Разработка и апробация учебно-методических пособий на основе использования современных технологий в музыкальном воспитании детей. Сб.: Современные технологии в муз образов (Материалы Второй международной научно-практической конференции), Омск, март 2003 г.

7. Прохорова Л. С. Мультимедиа материалы в курсе «Слушания музыки» и «Музыкальной литературы» в ДШИ. Сб.: Художественное образование в культурном пространстве омского региона (Материалы Второй открытой научно-практической конференции), Омск, 2010 г.

8. Прохорова Л. С. К проблеме разработки учебных и методических пособий для курса «Слушания музыки» в ДШИ. Сб.: Музыка как художественное познание мира (Материалы Международной научно-практической конференции), Омск, апрель 2003 г.

9. Прохорова Л. С. К проблемам дифференцированного подхода в развитии и становлении творческой личности в разных возрастных группах на уроках «Слушания музыки» и «Музыкальной литературы» в ДШИ Сб.: Художественное образование в современных социокультурных условиях: проблемы и перспективы (Материалы

Открытой городской научно-практической конференции), «Мир музыки», Омск 2007 г

10. Прохорова Л. С. К проблеме развития творческого потенциала личности ребенка методами полихудожественного образов в ДШИ. Сб.: Полихудожественное образование как фактор творческого развития детей и юношества (Материалы Открытой региональной научно-практической конференции), «Мир музыки» Омск 2009 г.

11. Развитие творческих способностей учащихся на уроках «Слушания музыки» («Музыкальной литературы»). Методические рекомендации и программа для преподавателей ДМШ, ДШИ, общеобразовательных школ, дворцов пионеров. Составитель — Прохорова Л. С. Омск 1988 г.

Ресурсы Internet, использованные в работе.

<http://ru.wikipedia.org/wiki/>
<http://images.yandex.ru/>
<http://www.muz-urok.ru/fortepiano.htm>
http://russo.com.ua/entsiklopediya_kolera/page/truba.6460
<http://dunaevskiy-ekb.ru/library/musical-instruments/>
<http://www.lira-salon.ru/a.php?p=11&typea=3>
<http://dynatone.ru/info9104317>
<http://notoboz.ru/instrumets/160-kobza.html>
<http://www.qton.ru/54.html>
<http://marinni.livejournal.com/352578.html>

Литература:

1. Азархин Р., Конрабас. М.: Музыка, 1978.
2. Асафьев Б. Музыкальная форма как процесс. — СПб., — 1971 г.
3. Ауэрбах Л. Рассказы о вальсе. М.: Советский писатель, 1980
4. Барсова М. А. Книга об оркестре. М.: Музыка, 1978
5. Бражников М. Фортепиано. М.: Музыка, 1982
6. Брянцева В. Мифы Древней Греции и музыка. М.: Музыка. 1974
7. Володин А. Электромusикальные инструменты. М.: Музыка, 1979
8. Вольман Б. Гитара. М.: Музыка, 1980
9. Дмитриев Г. Ударные инструменты: трактовка и современное состояние. М.:, 1973
10. Зильберквит А. Рождение фортепиано. М.: Детская литература, 1984
11. Зильберквит М. «Мир музыки». М., «Детская литература», 1988 г.
12. Кабалевский Д. Как рассказывать детям о музыке? М.: Советский композитор, 1977
13. Кабалевский Д. Про трех «китов» и многое другое. М.: Детская литература, 1974
14. Кабалевский Д. «Ровесники». Беседы о музыке для юношества. — Выпуск 1, М.: Музыка, 1981
15. Кленов А. «Почему» в концертном зале. М.: Музыка, 1981
16. Кленов А. Симфония с сюрпризом. Л.: Советский композитор, 1975
17. Краткий музыкальный словарь для учащихся. Л., «Музыка», 1968 г. д
18. Лазыко А. Виолончель. М.: Музыка, 1981
19. Ландсберис В. Творчество Чюрлениса. Л., 1975
20. Левин С. Фагот. М.: музыка, 1983
21. Майлер Ф. Иоганн Штраус. М.: Музыка, 1980
22. Мирек А. ... И звучит гармоника. М.: Советский композитор, 1979
23. Музыка и ты. М.: Советский композитор. Вып. 1—4, 1978
24. Музыкальный калейдоскоп. М.: Советский композитор. Вып. 2, 1974 г.
25. Музыкальный энциклопедический словарь. М., «Советская энциклопедия», 1990 г.
26. Музыкальная энциклопедия. т. 1—6, М., «Советская энциклопедия», 1973, 1974, 1976, 1978, 1981, 1982 гг.
27. Мусатов. Имре Кальман. Л.: Музыка, 1978 г.

28. Оперные либретто. т. I. — «Русская опера и опера народов СССР». М., «Музыка», 1978 г.
29. Оперные либретто. т. II. — «Зарубежная опера». М., «Музыка», 1979 г.
30. Панакотов С. Ударные инструменты в современном оркестре. М.: Советский композитор, 1973
31. Пожидаев Г. Кабалевский Д. Б. М.: Музыка, 1970, 1987
32. Ройзман Л. Орган в истории русской музыкальной культуры. М.: Музыка, 1979
33. Соллертинский И. Статьи о балете. Л.: Музыка, 1973
34. 100 балетных либретто. М., «Музыка», 1966 г.
35. Сухомлинский В. Сердце отдаю детям. М.: Педагогика
36. Творческие портреты композиторов. (Популярный справочник). М., «Музыка», 1990 г.
37. Чернышевский Н. Г. Избранные педагогические сочинения. — М.: Педагогика, 1983
38. Цераши Х. Виолончель, контрабас и др. музыкальные инструменты. Лейпциг, 1974. М., 1976
39. Энциклопедический музыкальный словарь. М., 1959 г.
40. Энциклопедический словарь юного музыканта. М., «Педагогика», 1986 г.
41. Эткинд М. Мир как большая симфония, книга художника. Л.: Искусство, 1978
42. Янковский М. Искусство оперетты. М.: Советский композитор, 1982

Дополнительная предпрофессиональная программа-комплекс по предмету «музыкальная литература» в ДШИ 4–8 классы

Прохорова Лариса Семёновна, преподаватель теоретических дисциплин
БОУ ДОД «Детская школа искусств № 3» (г. Омск)

В учебном процессе детских школ искусств содержание курса музыкальной литературы связано, главным образом, с академической, классической музыкой. Предмет «Музыкальная литература» изучает биографии ведущих композиторов России и зарубежья, анализирует их основные музыкальные произведения.

Цели и задачи курса состоят: в изучении лучших образцов классической музыки, в осознании подлинных музыкальных ценностей классического наследия и в воспитании людей, способных критически оценивать явления художественной культуры и свои музыкальные потребности. При этом реализуется важнейшая педагогическая задача: правильно сформировать личность учащегося, его кругозор и музыкальный вкус.

Экспериментальная программа-комплекс с поурочными планами посвящена содержательному обновлению традиционного курса музыкальной литературы в ДШИ и имеет отличную от его программы структуру, тематику и, отчасти, цели.

Программа предусматривает проведение уроков предмета «Музыкальная литература» на протяжении 5-и лет в количестве 1 часа в неделю, группы формируются в составе 10–12 человек (восьмилетнее обучение) и 7–9 человек (шестилетнее обучение).

В основе программы лежит цель — развить оригинальное мышление учащихся, привить любовь как к музыке, так и к другим видам искусства. В работе предпринята попытка внедрения интенсивных методов обучения, таких, например, как «творческие задания для учащихся», и методов педагогики искусств (перевод художественного образа произведения искусств на другие языки).

В программе нетрадиционен подбор материала для изучения и его последовательность. Материал обширен — от народной песни до мюзикла, что неизменно должно привести к решению главной задачи курса — учащийся, вооруженный большим количеством разнообразной музыкальной информации, должен прийти к самостоятельной ориентации и оценке музыкальной культуры прошлого и современности. Ни монографический, ни жанровый принцип расположения изучаемого материала, принятый в традиционных курсах музыкальной литературы для школы и училища, в авторской программе не соблюдается. Произведения изучаются в соответствии с другими видами искусств: первый год — музыка и литература, второй-третий — музыка и изобразительное искусство, третий-четвертый — музыка современности (легкая музыка), пятый — формирование лекторских навыков у учащихся.

Таким образом, программа направлена на непрерывность образования, на привитие лекторских навыков у детей, выработку устойчивого слушательского интереса. Курс, организованный по предлагаемой программе не дает базовых знаний, но расширяет кругозор учеников, способствует активизации детской креативности. Для организации обучения музыке на общеэстетическом уровне такая программа подходит как вариант. Она может быть использована на уроках музыки в ДШИ как общеэстетический, факультативный дополнительный вариант музыкальной литературы, или как основной курс предмета для детей в случае получения в ДШИ второго образования, а также в общеобразовательной школе на уроках музыки 4–8 классов.

Сама идея организации материала и принципов построения занятий представляется автору оригинальной и перспективной.

Учебный материал подается педагогом в форме сообщений, рассказов о музыке, бесед с учащимися, сопровождаемых разнообразным музыкальным материалом, конкретно указанным в поурочных планах. Формы опроса учащихся разработаны также конкретно в «Творческих заданиях» к каждой теме предмета.

Данная работа представляет обобщение собственного педагогического опыта. Эксперимент проводился на протяжении 12-ти лет и дал положительные результаты: пробуждение огромного интереса к музыке, жизни композиторов, их произведениям, к предмету «Музыкальная литература», любовь к музыкальному и другим видам искусства, желание пропагандировать лучшие «классические» образцы музыкального искусства, более глубокое их понимание.

Программа универсальна. Обилие музыкального материала, который в известных, конечно, пределах может варьироваться в зависимости от местных условий — одно из свидетельств такой универсальности, а с другой стороны — показатель расширенного (по сравнению с традицией) спектра произведений и авторских имен.

Программа составлена с учетом требований дидактики, а также в соответствии с возрастными психологическими особенностями и, что особенно важно, с учетом психологии современного ребенка — жителя XXI века. Отсюда убедительным выглядит характерный для всего курса принцип ретроспективного расположения материала: от интонаций, близких мироощущению нашего современника — к интонациям XIX — и затем XVIII веков.

Автор связывает музыку с литературой, изобразительным и сценическим искусством, и связь эта — конкретно-практического характера, что позволяет развернуть перед учащимися широкую панораму жизни в ее многочисленных художественных проявлениях и конкретно — исторических связях, предлагая стать как бы участником изучаемых событий.

Метод сравнений и ассоциаций способствует развитию мышления учащихся, поддерживает постоянный интерес к познанию. По мере освоения курса у детей вырабатывается убеждение в серьезном назначении искусства, а в итоге — воспитывается потребность в просветительской деятельности.

Данная программа-комплекс подкреплена фонохрестоматией на нескольких дисках, учебными пособиями автора, среди них:

1. «Альбом-справочник «Страницы жизни великих композиторов», который включает иллюстрации, портреты композиторов, знакомство с которыми позволяет учащимся более полно и глубоко понять, прочувствовать и осознать музыкальные и художественные ценности непреходящего значения, подаренные человечеству музыкальной классикой (см. приложение 1).

2. Альбом — «Портреты в эстрадно-джазовом искусстве» предназначен для учащихся ДШИ и преподава-

телей. Его цель — дополнить авторскую программу по предмету «Музыкальная литература» (см. приложение 2).

3. Альбом «Художественные иллюстрации к разделу «Музыка и живопись» (см. приложение 3).

Основные разделы программы:

I. Музыка и литература.

Стремление объединить музыку с ее «родной сестрой» — поэзией — существует столько же, сколько живут музыка и поэзия. Музыкальный багаж учащихся уже настолько объемён, что они могут глубоко и интересно анализировать произведения двух разных видов искусства, сравнивая, сопоставляя не только сюжет, форму, но и идею произведения. Кроме того, им доступно уже глубинное постижение идеи одного сложного музыкально-поэтического или музыкально-живописного произведения, будь то романс, опера, музыкальная драма, музыкальный рассказ, балет или другой жанр.

Творческая активность ребят в этом возрасте необычайно продуктивна, они могут и анализировать, и оценивать, самостоятельно сочинять, зарисовывать впечатления и даже импровизировать на заданную тему. Они уже достаточно много знают, не осторожничают, смело высказывают свое мнение — они готовы к самостоятельной творческой работе.

Поэтому объектом рассмотрения этого года становится сложная и чрезвычайно интересная тема «Музыка и литература» («музыка и поэзия»). На примере произведений советских, русских, зарубежных писателей и поэтов прослеживается путь объединения двух видов искусства в прекрасное единое целое. В течение этого года предстоит ученикам найти ответ на увлекательный вопрос, как композиторы «искали союза» с поэзией, что в ней их интересовало в разные эпохи. Дополнительно эта тема дает возможности для стилистического сравнения (стили разных композиторов, их творческий почерк; стили разных эпох на примере одной страны; стиль разных стран, но в одно и то же время и т. д.).

Очень важны в каждом разделе разработанные автором «Творческие задания для самостоятельной работы»:

1. Письменная работа — анализ прослушанного неоднократно романса по плану:

- а) что было до событий в романсе (предыстория),
- б) о чем говорится в тексте (содержание),
- в) что выражает музыка, какой отрывок текста характеризует наиболее полно. Почему именно эту сторону текста выбрал композитор?
- г) предложить, что будет после событий, отраженных в романсе,
- д) описать свое отношение к поэтическому первоисточнику и музыке романса.

2. Самостоятельное сочинение песни (романса) на стихи любимого поэта.

Примерный план работы:

- а) Работа над неоднократным прочтением стиха
- б) Подготовит к уроку несколько вариантов понимания смысла. Назвать самый близкий, объяснить, почему.

- в) Сочинение мелодии
- г) Подбор аккомпанемента к ней

д) Грамотная запись романса и оформление работы

3. Сочинение от имени любого персонажа об отношении писателя (Л. Толстого) к музыке (это могут быть письма-воспоминания кухарки, В. Ландовской, Ф. Шаляпина и т. д.). Написано оно должно быть от имени и в стиле персонажа.

4. Самостоятельно найти, в каких произведениях Л. Толстого (С. Есенина, А. Пушкина, Н. Некрасова, А. Блока, В. Шекспира, Н. Гоголя) звучит музыка. Строки выписать в тетрадь. Выразительно их прочитать.

5. Написать сочинение «Музыка на страницах произведений Л. Толстого (Есенина, Гоголя, Пушкина и т. д.)»

6. Самостоятельно составить конспект, выделив главное и наиболее интересное в прослушанной литературно-музыкальной композиции «Толстой и музыка» (или какой-либо другой). Ответить на вопрос, какова роль музыки в жизни писателя?

7. Сочинить две мелодии на один поэтический текст — разного характера (например, «издевательскую» и «влюбленную»).

8. Проследить на примере одного сюжета степень выразительности 2-х жанров (оперы и балета). Какой из них лучше раскрывает данный сюжет?

9. Проследить на примере одного сюжета особенности стиля разных композиторов (например, «Отелло» Верди и Свиридова).

10. Подобрать литературу, слайды, иллюстрации, помогающие лучше узнать и понять обстановку, в которой жил и творил поэт (писатель).

II. Музыка и живопись.

Необходимость объединения музыки с живописью, причем не внешней — хронологической или сюжетной близостью, а внутренней, творческой связью, назрела уже давно. Связь эта должна быть найдена на уровне внутреннего содержания, смысла произведений.

Содержание темы «Музыка и живопись» представляется достаточно сложным и, к сожалению, мало разработанным. В нем сделана попытка вскрыть внутреннюю связь между двумя видами искусств. В каждом разделе рассматриваются определенные стороны этой связи:

1. Музыка и музыканты языком живописи.
2. Картины — языком музыки.
3. Портреты композиторов языком живописи.
4. Портреты художников языком музыки.
5. Живопись и музыка в театре и кино.
6. Живопись и музыка у К.Чюрлениса.
7. Соединение музыки и света.
8. Музыка и скульптура.

Очень важны творческие задания:

1. Описать музыкальную картинку (или часть музыкального произведения) как единое «живописное» мгновение.
2. «Превратить» живописное полотно в рассказ, включающий события до данного, отраженного в картине мгновения и после него.

3. Разобрать и сопоставить звуковую и цветовую палитру произведений, написанных на один сюжет.

4. Найти в литературе, живописи и музыке произведения, соединяющие в себе два вида искусства, рассказать о них.

5. Объяснить, нет ли аналога живописным краскам в музыке. Что это может быть? И т. д.

III. Популярная музыка.

Данный раздел, направлен на ознакомление учащихся ДШИ с краткой историей джаза и популярной музыки.

В учебном процессе детских школ искусств популярная музыка, активно влияющая сегодня на её этическое воспитание юношества в курсе ДШИ не рассматривается.

Цель раздела — дать достаточно полное представление об истории, музыкальных особенностях джаза и основных видах современной популярной музыки.

Задачи раздела состоят: в знакомстве с современной музыкой и джазом, в осознании подлинных музыкальных ценностей классического наследия и в воспитании людей, способных критически оценивать явления художественной культуры. Основным источником художественных впечатлений на уроке должны быть лучшие примеры из «золотого фонда» джаза и популярной музыки. При этом реализуется важнейшая педагогическая задача: правильно сформировать личность учащегося, его кругозор и музыкальный вкус. Для этого прилагаются творческие задания:

1. Составить «паспорт» исполнителей песен, прослушанных на уроке по плану:

- а) содержание песни,
- б) название,
- в) особенности музыки,
- г) состав оркестра,
- д) тембр голоса,
- е) исполнительская манера,
- ж) артистичность пения,
- з) популярность, ее причины

2. Составить краткую рецензию на выступление «ВИА» по плану (можно составить «паспорт» ансамбля):

- а) имя (почему так назван)
- б) где появился
- в) когда появился
- г) состав ансамбля
- д) исполнительская манера
- е) репертуар
- ж) стиль
- з) география гастролей
- и) мое отношение к ансамблю, значение его выступления для развития эстрадной песни (есть ли у ансамбля последователи).

3. Письменный анализ песни или пьесы по плану:

- а) название
- б) содержание текста
- в) какой главный образ рисует музыка
- г) какими средствами музыкальной выразительности
- д) мое отношение к замыслу авторов

4. Сравнительный анализ 2 песен или 2 ансамблей.
5. Сочинение на тему: «Какие черты джазовой музыки можно услышать в современных эстрадных песнях (с примерами)?»
6. Выявить признаки джазовой музыки в прослушанном на уроке произведении: размер, ритм, характер мелодической линии, приемы исполнения, состав оркестра, общий эмоциональный настрой музыки.
7. Составить характеристику главного (главных) героев оперетты.
8. Составить сравнительную музыкальную характеристику двух героев спектакля (рок-оперы, мюзикла, оперетты).

План раздела:

1. Американский джаз: истоки, выразительные средства. «Корифеи» джаза: Луи Армстронг, Элла Фицджеральд, Дюк Эллингтон, Каунт Бейси и т. д. Основные течения, стили, направления. Джордж Гершвин.
2. Особенности джазовой музыки в других странах: Англия, Франция, Россия. Имена: ансамбль «Биттлз», Ф. Лей, П. Мория, Э. Пиаф, М. Матье, Ш. Азнавур, Цфасман, Варламов, Скоморовский, Л. Утесов, Дунаевский, Гаринян, А. Ганелли, И. Бриль, Л. Чижик. Музыкальные фестивали.
3. Особенности популярной музыки. Основные виды и жанры. Оперетта, мюзикл, рок опера, рок симфонии.
- IV. Лекторская практика.
- Подготовка и разбор самостоятельно подготовленных сообщений о музыке в различных жанрах:
 1. Рассказ о музыке с музыкальной иллюстрацией.
 2. Вступительное слово перед концертом.
 3. Составление программы концерта с развернутым комментарием каждого номера.
 4. Лекция о музыке.
 5. Критическая статья на музыкальный спектакль, фильм или концерт.

Думается, что предлагаемая программа вполне соответствует задачам перестройки дела школьного образования. Она может быть рекомендована для изучения и практического применения педагогами-музыкантами.

Методическая литература

1. Артеменкова Т. А. Технология разработки образовательных программ.
2. Лагутин А. Методика преподавания музыкальной литературы в детской музыкальной школе, М., 1982 г.
3. Примерная программа и методические рекомендации по учебной дисциплине «Музыкальная литература». (Для ДШИ и ДМШ) М., 2002 г.
4. Программа для ДМШ (эстрадная специализация). Составитель Айзикович Т. Л., 1986 г.
5. Прохорова Л. С. Развитие творческих способностей учащихся на уроках «Слушания музыки» («Музыкальной

литературы»). Сб.: Новые технологии в музыкальном образовании (Материалы Всероссийской научно-практической конференции), Омск, 2002 г.

6. Прохорова Л. С. Разработка и апробация учебно-методических пособий на основе использования современных технологий в музыкальном воспитании детей. Сб.: Современные технологии в муз образов (Материалы Второй международной научно-практической конференции), Омск, март 2003 г.

7. Прохорова Л. С. Мультимедиа материалы в курсе «Слушания музыки» и «Музыкальной литературы» в ДШИ. Сб.: Художественное образование в культурном пространстве омского региона (Материалы Второй открытой научно-практической конференции), Омск, 2010 г.

8. Прохорова Л. С. К проблеме разработки учебных и методических пособий для курса «Слушания музыки» в ДШИ. Сб.: Музыка как художественное познание мира (Материалы Международной научно-практической конференции), Омск, апрель 2003 г.

9. Прохорова Л. С. К проблемам дифференцированного подхода в развитии и становлении творческой личности в разных возрастных группах на уроках «Слушания музыки» и «Музыкальной литературы» в ДШИ Сб.: Художественное образование в современных социокультурных условиях: проблемы и перспективы (Материалы Открытой городской научно-практической конференции), «Мир музыки», Омск 2007 г

10. Прохорова Л. С. К проблеме развития творческого потенциала личности ребенка методами полихудожественного образов в ДШИ. Сб.: Полихудожественное образование как фактор творческого развития детей и юношества (Материалы Открытой региональной научно-практической конференции), «Мир музыки» Омск 2009 г.

11. Развитие творческих способностей учащихся на уроках «Слушания музыки» («Музыкальной литературы»). Методические рекомендации и программа для преподавателей ДМШ, ДШИ, общеобразовательных школ, дворцов пионеров. Составитель — Прохорова Л. С. Омск 1988 г.

Ресурсы Internet, использованные в работе.

- <http://ru.wikipedia.org/wiki/>
<http://images.yandex.ru/>
<http://www.muz-urok.ru/fortepiano.htm>
http://russo.com.ua/entsiklopediya_kolera/page/truba.6460
<http://dunaevskiy-ekb.ru/library/musical-instruments/>
<http://www.lira-salon.ru/a.php?p=11&typea=3>
<http://dynatone.ru/info9104317>
<http://notoboz.ru/instrumets/160-kobza.html>
<http://www.qton.ru/54.html>
<http://marinni.livejournal.com/352578.html>

7. ДЕФЕКТОЛОГИЯ

Формирование наглядно-образного мышления у детей с умственной отсталостью посредством использования конструирования

Андреева Ксения Александровна, учитель-дефектолог

МБДОУ детский сад комбинированного вида № 32 «Аист» (г. Сургут, Тюменская обл.)

Мышление представляет собой обобщенное, опосредованное отражение внешнего мира и его законов, общественно обусловленный процесс познания, наиболее высокий его уровень. Оно имеет последовательно возникающие в онтогенезе ребенка и затем взаимодействующие наглядно-действенную, наглядно-образную и словесно-логическую формы, которые не сменяют друг друга, но взаимно дополняют и развиваются на всем протяжении его жизни. Эти формы мышления представляют собой единый процесс познания реального мира, в котором может преобладать то одна, то другая форма мышления в различные моменты, вследствие этого познавательный процесс в целом приобретает специфический характер.

Наглядно-образное мышление рассматривается, как внутренний план действия, а так же как способность оперировать конкретными образами предметов при решении определенных задач. Способность к оперированию образами в умственном плане не является непосредственным результатом усвоения знаний и умений, она возникает и развивается в процессе взаимодействия определенных линий психического развития: речи, подражания, игровой деятельности предметных действий, действия замещения, и т. д. Мыслительная деятельность выступает как оперирование образами.

С началом школьного обучения ведущим видом деятельности ребенка становится учебная деятельность. Приобретение научных представлений и понятий, изучение законов развития природы и общества — все это является задачей, которую ребенок должен решить. Успешность ученика во многом определяется уровнем развития мыслительной деятельности и является основой для оценки развивающей стороны обучения. Исходя из этого, можно утверждать, что наглядно-образное мышление играет существенную роль в интеллектуальном развитии ребенка дошкольного возраста. Опираясь на данный вид мыслительной деятельности, ребенок получает возможность вычленив наиболее существенные свойства, отношения между предметами окружающей действительности. Возникающие в сознании представления и образы вызывают у ребенка эмоциональный отклик на события.

Л. Е. Журова, Н. Ф. Виноградова, В. С. Мухина подчеркивают особую значимость наглядно-образного мыш-

ления как переход от практического вида мышления к теоретическому. Л. А. Венгер, М. Безруких, Е. В. Заика отмечают, что посредством развития образных представлений происходит оптимизация произвольных познавательных функций в дошкольном возрасте (восприятие, воображение, внимание, память). Все это приводит к повышению уровня интеллектуального развития ребенка.

Мыслительная деятельность дошкольников с нарушениями в развитии формируется с большими трудностями. Для них характерно использование наглядно — действенной формы мышления. Задания, требующие наглядно — образного мышления, вызывают у детей с умственной отсталостью большие затруднения, поскольку дети не могут сохранить в своей памяти показанный им образец и действуют ошибочно.

Мыслительные процессы у умственно отсталых дошкольников протекают весьма своеобразно. Выполняемый ими анализ зрительно воспринимаемого реального предмета или его изображения отличается бедностью, непоследовательностью, фрагментарностью. До конца дошкольного возраста у детей с нарушениями в развитии фактически отсутствует возможность решения наглядно-образных задач.

При нарушении развития интеллекта все виды мышления оказываются недоразвитыми. Л. С. Выготский говорил об относительной сохранности у детей с умственной отсталостью практического интеллекта. Дети могут решать проблемные ситуации на уровне практического действия.

Формирование различных видов деятельности у детей с особыми образовательными потребностями является центральным звеном во всей системе коррекционно-образовательной работы. В дошкольном возрасте ведущее значение имеет игра и первые виды продуктивной деятельности, к числу которых относятся конструирование. Конструирование имеет моделирующий характер, а также играет большую роль в развитии у ребенка образного и элементов наглядно схематического мышления, формирования у него представлений о целостном образе предметов.

В процессе целенаправленного обучения конструированию появляется возможность коррекционного влияния на ход психического развития детей с нарушениями в развитии в более ранние возрастные периоды, что су-

щественно облегчает их дальнейшее обучение в школе. Выбор этого вида продуктивной деятельности с целью формирования наглядно — образного мышления обусловлен тем, что программой для групп VIII вида предложена Е. А. Екжановой и Е. А. Стребелевой предусматривается включение в целостный образовательный процесс конструирования, содержание занятий которого тесно связано с содержанием других разделов программы. В настоящее время программой развития не предполагается изучение конструирования в рамках отдельных занятий, что негативно сказывается на всем образовательном процессе групп детей с умственной отсталостью.

Методологической основой исследования явились философские концепции общей и специальной психологии и педагогики о взаимосвязи процессов воспитания и развития, положение о единстве закономерностей нормального и аномального развития детей (Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, Г. М. Дульнев, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, В. И. Лубовский, М. С. Певзнер, С. Л. Рубинштейн, Г. Л. Трошин, Ж. И. Шиф и другие); исследования наглядно-образного мышления у детей дошкольного возраста с нормальным развитием и аномальным развитием (Б. Г. Ананьев, А. А. Люблинская, С. Л. Новоселова, А. Д. Виноградова, С. А. Клих, Е. Л. Журова, Мухина В. С., Т. А. Процко); теория о развивающей роли обучения (В. В. Давыдов, Л. В. Занков, Д. Б. Эльконин); феномен использования технологий в обучении (В. П. Беспалько, М. В. Кларин, Г. К. Селевко и другие); теория деятельности (П. Л. Гальперин, А. Н. Леонтьев, Н. Ф. Талызина и другие); методологические концепции о ведущей роли игры и конструирования при обучении нормально развивающихся дошкольников (А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, А. Л. Пармонова, Н. Н. Подъяков, Н. П. Сакулина, К. Д. Ушинский, Д. Б. Эльконин), у детей с речевой патологией и умственно отсталых детей (О. П. Гаврилушкина, Г. В. Косова, В. И. Селиверстов, Н. Д. Соколова, другие); концептуальные основы лего-технологии (О. В. Михеева, С. Пейперт, П. А. Якушкин).

Цель работы — формирование наглядно-образного мышления у детей с нарушением в развитии посредством использования конструирования.

С учетом цели были поставлены следующие задачи:

1. Формировать у детей конструктивные навыки с целью воздействия на развитие наглядно — образного мышления;
2. Формировать у дошкольников с нарушениями в развитии элементы наглядно-схематического мышления;
3. Способствовать развитию у детей навыков сюжетного конструирования с использованием материалов Lego;
4. Разработать серию специальных дидактических игр по формированию конструктивных навыков у детей с нарушениями в развитии.

Особенности развития наглядно-образного мышления у детей с умственной отсталостью.

Дети, поступающие в коррекционную группу, отличаются целым рядом особенностей. В основе развития ин-

теллекта нормального ребенка и ребенка с нарушением в развитии лежат общие закономерности. Однако наличие органического дефекта головного мозга у ребенка с нарушением в развитии обуславливает своеобразие его психического развития. Неполнота и неточность ощущений и восприятий, речевое недоразвитие такого ребенка обедняют и сужают круг его представлений и знаний, замедляют темп их формирования.

У умственно отсталых детей дошкольного возраста существует отличительная особенность отражательной деятельности — это нарушение познавательной деятельности. В частности это нарушение обобщенного и опосредованного познания окружающего мира.

Мышление является целенаправленной деятельностью, которая выступает как решение определенной проблемы. Решение мыслительной задачи имеет несколько этапов: осознание условия задания, постановка вопроса, создание гипотез возможного решения, осуществления решения и проверка его правильности. Все эти этапы мыслительного процесса представляют собой целенаправленную и произвольную деятельность, в которой происходит раскрытие знаний и умений, ее волевые и эмоциональные качества, способности личности.

Решение мыслительных задач у умственно отсталых детей уже на начальном этапе вызывают значительные затруднения. Дети данной категории в большинстве случаев неадекватно воспринимают суть задания, упрощают или искажают его смысл. Этот факт указывает нам на отсутствие целенаправленности мышления, что в свою очередь приводит к нарушению регулятивной функции всей мыслительной деятельности, далее обнаруживается неполноценность последующего решения поставленных задач. Например, гипотеза возможного решения заменяется нецеленаправленным манипулированием полученными данными. Способы, которые использует ребенок для решения проблемы, оказываются неэффективными и примитивными. У детей с умственной отсталостью обнаруживается тенденция соскальзывания, застревания на каком-то частном моменте проблемы. В большинстве случаев дети пользуются «методом проб и ошибок», не прибегая к проверке, как к необходимому этапу. Отмечается, что не производится связь полученных результатов с исходными данными.

При нарушении умственного развития все виды мышления оказываются недоразвитыми. В отличие от детей с нормальным развитием, умственно отсталые воспринимают ситуацию целостно, не выделяя из нее существенных признаков, не осознавая результатов своей деятельности, самостоятельно не могут перенести усвоенный способ в ситуации измененных условий. Решая практическую задачу, ребенок с нарушением интеллекта не делает самостоятельных выводов, не превращает полученный опыт в собственное приобретение.

Неточность, бедность и инертность представлений о предметах и явлениях окружающей среды являются одной из причин низкой эффективности наглядно-образ-

ного мышления детей с нарушением интеллекта. Ребенок данной категории не может в мысленном плане качественно оперировать образами — выделять отдельные части и существенные свойства, абстрагироваться от несущественных, переворачивать, объединять, изменять их. Отмечаются трудности актуализации связи между словом и образом, который стоит за ним.

Л. С. Выготский указывал на относительную сохранность у детей данной категории практического интеллекта. Дети могут решать проблемные ситуации на уровне практического действия. Задача взрослого состоит в том, что следует помочь детям с умственной отсталостью организовать свою деятельность, чтобы каждый отдельный этап мыслительной деятельности протекал полноценно.

Наглядно — образное мышление дошкольников с нарушением в развитии развивается своеобразно и замедленно. Многие из того, что нормально развивающийся ребенок приобретает самостоятельно в повседневном общении и деятельности, у ребенка с нарушением в развитии может быть сформировано лишь в условиях специально организованного коррекционного процесса. Из этого следует, что конструирование имеет большое значение для развития у ребенка наглядно — образного мышления, формирования у него представлений о целостном образе предметов. Конструирование как инструмент обучения предполагает включение в педагогический процесс активного мышления ребенка.

Основные направления работы по формированию наглядно-образного мышления

КОНСТРУИРОВАНИЕ

I. Пропедевтический этап направлен на обогащение сенсорного опыта, на начальное овладение операционно-техническими навыками конструирования. Сенсорное воспитание служит основой для развития у детей поисковых способов ориентировки: методов проб и примеривания. Сенсорное воспитание является, с одной стороны, основой для формирования у ребенка всех психических процессов — внимания, памяти, сферы образов — представлений, мышления, речи и воображения; с другой — оно выступает фундаментальной предпосылкой для становления всех видов детской деятельности (А. А. Катаева):

- закрепление знаний о форме, величине;

Для успешного овладения самостоятельным конструированием дети должны научиться видеть и выделять в предмете те пространственные свойства, которые должны быть отражены в конструкции. Поэтому их надо познакомить с формой, величиной, научить пользоваться способами выделения перечисленных свойств. С этой целью проводятся специальные игры и упражнения.

- развитие пространственных представлений;

Для успешного овладения самостоятельным конструированием дети также должны познакомиться с расположением предметов и их частей. С этой целью планируется проведение специальных игр и упражнений, направленных на развитие у детей с особыми образовательными

потребностями восприятия пространственных свойств объектов, обеспечивающих сенсорное развитие.

- закрепление умения выполнять упражнения по непредметному конструированию по подражанию и образцу.

По мнению О. П. Гаврилушкиной непредметное конструирование — это тренировочные упражнения, обращающие внимание ребенка на изменчивость, относительность расположения предметов в пространстве. Такой вид конструирования необходим для усиления работы по сенсорному воспитанию детей с нарушениями интеллекта и направлен на обучение их умению воспринимать — воспроизводить пространственные отношения между предметами. С этой целью необходимо проведение игр и упражнений по непредметному конструированию.

II. Основной этап.

На основном этапе реализуется механизм конструктивной деятельности:

- обучение умению конструирования по образцу и модели;

По мнению А. Р. Лурии образец — это предмет, обладающий определенной конструкцией, все особенности которого дети могут хорошо рассмотреть самостоятельно или под руководством педагога.

Модель — это предмет, имеющий определенную конструкцию и являющийся для учащихся ориентиром в работе. Однако в отличие от образца она не дает такого же наглядного и подробного представления об устройстве изделия, а предполагает, что ребенок должен определить его самостоятельно.

По данным видам конструирования предполагается проведение игр и упражнений.

- обучение умению конструирования по графическому образцу;

Это конструирование объектов, которые уже были в конструктивном опыте детей, но в строении которых появляются некоторые различия.

Игры и упражнения конструирования по графическому образцу совершенствуют умения детей анализировать образец, сравнивать разные конструкции объектов, имеющих одно функциональное назначение, замечать различия и передавать их в процессе создания конструкции.

- обучение умению работать со сборно-разборной игрушкой;

В процессе овладения умением собирать части в целое дети знакомятся с основными особенностями строения фигуры человека и тела животных, с приемами соединения отдельных элементов, учатся узнавать целое по отдельным частям, создавать целостный образ объекта.

- обучение умению конструирования по заданным условиям.

Это один из самых творческих видов конструктивной деятельности учащихся, приближающий их к условиям работы настоящего конструктора. При таком способе организации образец как объект копирования отсутствует. Ребенку предлагается набор условий, который должен удовлетворять изготавливаемый предмет в эксплуатации.

Предлагаются игры и упражнения по обучению данного вида конструирования.

III. Заключительный этап.

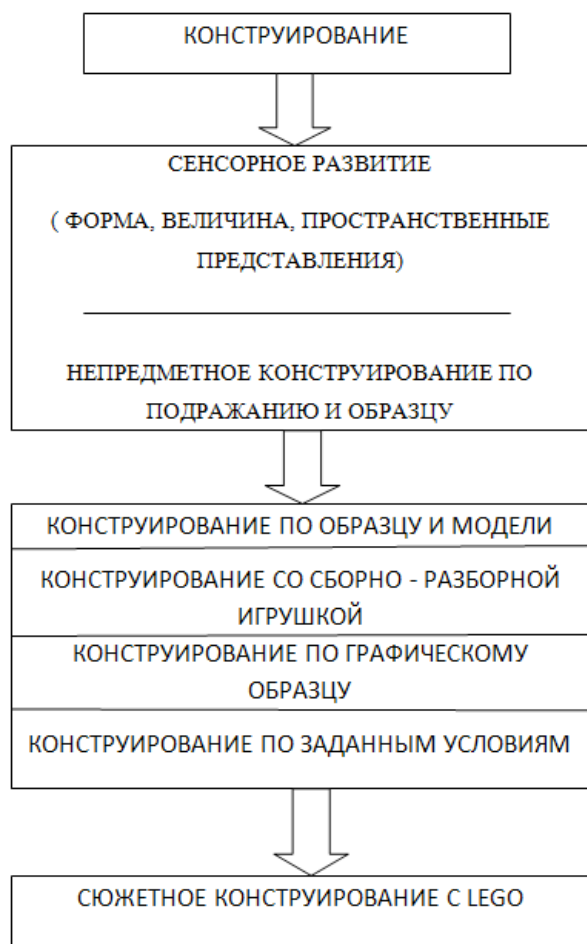
На данном этапе предполагается использование сюжетного конструирования с включением в него нетрадиционных материалов — LEGO.

С точки зрения умственного воспитания эффективен метод сюжетного конструирования. Конструирование, являясь составной частью игры, становится способом для достижения игровой цели, а процесс конструирования, выбор деталей и прочее — средством сооружения постройки. Деятельность детей, таким образом, приобретает предметно-опосредованный характер, при этом ими используется ранее приобретенный опыт.

Кроме того, полноценное умственное воспитание может осуществляться тогда, когда цель деятельности ребенка заключена не в решении конструктивной задачи, а, для использования в сюжетной игре. При этом вся его деятельность приобретает более сложную, многоступенчатую структуру, а процесс конструирования подчиняется конечной цели, что положительно влияет как на характер анализа образца, так и на выбор средств деятельности, повышает уровень детской самостоятельности.

Lego конструирование — это вид моделирующей творческой, продуктивной деятельности. Создание Lego постройки используют в сюжетно — ролевых играх.

Способы и приемы развития наглядно-образного мышления



Конспект непосредственной образовательной деятельности по математике и развитию сенсорного воспитания детей на тему: «Веселый праздник — новоселье» в коррекционной группе

(Образовательная область «Познание»)

Тема: «Веселый праздник — новоселье»

Цель: формирование элементарных математических представлений и сенсорного воспитания посредством использования конструирования.

Задачи:

Коррекционно-образовательные:

закрепление умения детей сравнивать две неравные группы предметов по количеству, устанавливая, каких предметов поровну, больше, меньше, используя прием наложения, уравнивать группы предметов путем прибавления;

— закрепление умения пересчитывать неоднородные предметы в пределах трех, называть итоговое число, соотносить с количеством пальцев на руках;

— закрепление умения выполнять постройку по графическому образцу;

— закрепление умения моделировать пространственные отношения между предметами: восприятие объемных образцов и воспроизведение на объемном материале;

— закрепление умения собирать сборно-разборную игрушку по образцу.

Коррекционно-развивающие:

— развитие зрительного внимания (дидактическое упражнение «Посчитаем игрушки»);

— развитие наглядно — образного мышления (игра со строительным материалом «Построим мебель»);

— развитие мелкой моторики (Пальчиковая гимнастика «Стул»);

— развитие координации, речи с движением (Динамическая пауза «Кровать»);

— развитие ориентировки в пространстве (моделирование «Внимательные глазки»);

— развитие зрительного восприятия (игровое задание «Почини куклу»).

Коррекционно-воспитательные:

воспитание умения работать в коллективе.

Задачи интегрируемых образовательных областей:

«Художественное творчество»:

— развитие конструктивных навыков;

— развитие умения создавать постройку по графическому образцу;

— развитие умения ориентироваться в частях тела куклы, собирать сборно-разборную куклу.

«Социализация»:

развитие умения выполнять игровые действия с предметами.

«Коммуникация»:

— развитие навыков активного слушания (умения слушать и понимать);

— развитие фразовой речи.

«Труд»:

— приобщение детей к самообслуживанию, способствовать развитию самостоятельности волевых усилий, положительной самооценки.

Предполагаемый результат: в течение подгрупповой непосредственной образовательной деятельности, достигнуть поставленные цели задачи, задания будут способствовать усвоению новых знаний, умений и навыков.

Использование различных видов конструирования позволит детям быстрее усвоить материал, использовать его в выполнении математических задач и сенсорного воспитания.

Дети умеют сравнивать две неравные группы предметов по количеству, уравнивают группы предметов путем прибавления; пересчитывают неоднородные предметы в пределах 3, называют итоговое число, соотносят с количеством пальцев на руках; выполняют постройку по графическому образцу; соотносят и воспроизводят объемные образцы на объемном материале; собирают сборно-разборную игрушку по образцу.

Виды деятельности: познавательно-исследовательская, продуктивная, коммуникативная, игровая, трудовая.

Формы организации совместной деятельности: дидактическое упражнение, игра со строительным материалом, проблемная ситуация, моделирование, игровое задание.

Предварительная работа:

— коллективная постройка с детьми «Дом» из деталей конструктора Lego Duplo;

— беседа с детьми о празднике — новоселье;

— разучивание пальчиковых гимнастик и текстов для координации речи с движением по теме «Мебель».

Демонстрационный материал:

— игрушечные Lego Duplo — человечки, автобус, дом.

Раздаточный материал:

— конструктор — Lego Duplo; карточки с графическими изображениями стульев разных цветов (красный, желтый, синий, зеленый); сборно-разборные куклы, набор геометрических форм на каждого ребенка (куб, брусок, крыша); плоскостные изображения мячей и пирамидок.

Ход непосредственной образовательной деятельности:

Структурные этапы занятия	Деятельность учителя — дефектолога	Деятельность детей
I. Организационный момент. Приветствие «Солнечные лучики»	<p>Педагог встает в круг вместе с детьми:</p> <p>— Ребята, посмотрите, какое яркое, лучистое солнышко светит нам в окно. Улыбнемся солнышку! Подарим улыбки друг другу.</p> <p>— Сделаем свое солнышко. Представим, что наша рука — это лучик. Посчитаем наши лучики.</p> <p>Педагог начинает счет, выставляя вперед свою руку, далее каждый ребенок по очереди кладет свою руку поверх всех, продолжая устный счет. Устный счет дефектолог и дети ведут до 4.</p> <p>— Ребята! Сколько лучиков у нашего солнышка получилось?</p> <p>Педагог подводит детей к построенному ранее дому из конструктора, читает стихотворение:</p> <p>«Вот построен новый дом! Тили — бом! Тили — бом! Кто же будет жить в нем?» «Тили — бом! Тили — бом! Вот построили мне дом!»</p> <p>Из-за дома появляется человечек.</p> <p>— Ребята, давайте поздороваемся с человечком и спросим, как его зовут.</p> <p>Педагог озвучивает человечка:</p> <p>— Здравствуй, ребята! Меня зовут Коля! В этом новом и красивом доме буду жить я! У меня сегодня новоселье.</p> <p>— Скоро ко мне приедут гости!</p>	<p>Улыбаются «солнышку» и друг другу.</p> <p>Дети ведут устный счет до 4, выполняя необходимые для упражнения действия.</p> <p>— 4.</p> <p>— Здравствуй человечек, как тебя зовут?</p>

<p>II. Основная часть.</p> <p>1. Закрепление умения пересчитывать неоднородные предметы в пределах трех.</p> <p>Дидактическое упражнение «Посчитаем игрушки»</p>	<p>Педагог везет автобус, в котором сидят игрушечные человечки.</p> <p>— <i>Ребята! Что это едет? Автобус! А в автобусе едут гости!</i></p> <p>— <i>Посчитаем гостей.</i></p> <p>Педагог достает одного человечка из автобуса, здоровается с ребятами от имени игрушки, просит посчитать.</p> <p>— <i>Сколько человечков вышло из автобуса? Посчитай.</i></p> <p>— <i>Сколько всего человечков?</i></p> <p>— <i>Покажи столько пальчиков, сколько человечков перед тобой.</i></p> <p>Педагог достает из автобуса еще одну игрушку.</p> <p>— <i>Сколько всего человечков вышло из автобуса? Посчитай.</i></p> <p>— <i>Сколько всего?</i></p> <p>— <i>Покажи столько пальчиков, сколько человечков перед тобой.</i></p> <p>Педагог достает из автобуса еще одну игрушку.</p> <p>— <i>Сколько всего человечков вышло из автобуса? Посчитай.</i></p> <p>— <i>Сколько всего человечков?</i></p> <p>— <i>Покажи столько пальчиков, сколько человечков перед тобой.</i></p> <p>— <i>Молодцы!</i></p> <p>— <i>Ребята, человечки принесли игрушки. Давайте посчитаем, сколько мячей, пирамидок принесли гости.</i></p> <p>Педагог раздает каждому ребенку определенное количество предметов.</p> <p>— <i>Настя, сколько мячей и пирамидок, посчитай.</i></p> <p>— <i>Сколько всего?</i></p> <p>— <i>Покажи столько пальцев, сколько перед тобой мячей.</i></p> <p>Далее педагог просит посчитать предметы других детей.</p>	<p>— <i>Один.</i></p> <p>— <i>Один человечек.</i></p> <p>Показывает один пальчик.</p> <p>— <i>Два.</i></p> <p>— <i>Два человечка.</i></p> <p>Показывает два пальчика.</p> <p>— <i>Три.</i></p> <p>— <i>Три человечка.</i></p> <p>Показывает три пальчика.</p> <p>Ребенок считает.</p> <p>— <i>Два.</i></p> <p>Показывает два пальца.</p>
<p>2. Развитие мелкой моторики. Пальчиковая гимнастика «Стул»</p>	<p>— <i>Ребята, гости долго ехали на автобусе и хотят попить чай, поставим греться чайник, посадим их за стол. Ой! А стульев — то нет! Давайте каждый из вас сделает человечку стул. Перед тем, как делать мебель поиграем пальчиками.</i></p> <p>Педагог показывает движения руками и пальчиками, побуждает повторять за ним слова и движения, читает стихотворение:</p> <p><i>Это стул. Сиденье, спинка,</i></p> <p>К прямой правой ладони приставить согнутую левую, чтобы получился «стульчик».</p> <p><i>А на спинке две картинки,</i></p> <p>Показать два пальчика на правой руке.</p> <p><i>А еще четыре ножки,</i></p> <p>Показать по два пальчика на обеих руках.</p> <p><i>Чтоб сидеть под стулом кошке.</i></p> <p>Присесть, сделать из ладошек «ушки».</p>	<p>Дети выполняют движения по подражанию действиям взрослого, проговаривают слова.</p>

<p>3. Развитие наглядно — образного мышления. Игра со строительным материалом «Построим мебель»</p>	<p>— Ребята, а из чего мы будем делать мебель? Педагог читает стихотворение и достает коробку, в которой лежит конструктор. <i>Есть коробка у меня, В ней живут наши друзья. Они очень разные, Желтые и красные, Зеленые и синие, Все дружные и сильные. Вместе любят собираться И в постройки превращаться!</i> — Что это? — Ребята, сейчас вам надо построить мебель. Чтобы вам было легче ее собирать, Коля дает карточки с изображением стула. Вам необходимо построить так же. Выбирайте детали нужного цвета. Вместе с детьми определяют части стула. Педагог раздает каждому ребенку карточки с графическим изображением стульев. — Ребята, какая мебель по цвету у вас получилась, давайте ее опишем! — Молодцы! Дефектолог озвучивает человечка: — Ребята, спасибо! У меня никогда не было такой красивой и уютной мебели!</p>	<p>— Это конструктор!</p> <p>Дети строят из конструктора по графическому образцу стулья.</p> <p>— Синий стул, зеленый стул, красный стул.</p>
<p>4. Закрепление умения уравнивать две группы предметов. Проблемная ситуация «Стулья и человечки»</p>	<p>Педагог: — Ребята, как вы думаете, хватит ли стульев человечкам? Давайте проверим. — Посадим человечков на стульчики. — Поровну? — Кого больше? — Чего меньше? — На сколько человечков больше, чем стульев? — На сколько стульев меньше, чем человечков? — Что надо сделать, чтобы стало поровну? Педагог ставит стул, сделанный ею. — А сейчас поровну стульев и человечков?</p>	<p>Рассаживают человечков на стулья.</p> <p>— Нет. — Человечков. — Стульев. — На один? — На один. — Нужно взять еще один стул. — Да.</p>
<p>5. Развитие координации речи с движением. Динамическая пауза «Кроватка»</p>	<p>— Пока Коля и гости радуются новой мебели, отдохнем! Педагог показывает движения и читает стихотворение, побуждая детей повторять слова и движения: <i>Вот и Колина кроватка, Развести руки в стороны. Чтобы спал наш Коля сладко, Присесть, положить сложенные ладони под левую щеку. Чтоб во сне он подрастал, Медленно подняться. Чтоб большим скорее стал. Встать на носочки, потянуться руками вверх.</i></p>	<p>Дети повторяют движения за педагогом, повторяют стихотворение.</p>

6. Развитие ориентировки в пространстве. Моделирование «Внимательные глазки»	<p>— <i>Ребята! Гости хотят поиграть в игру «Внимательные глазки».</i></p> <p>Педагог раздает каждому ребенку набор геометрических форм: куб, брусок, крыша.</p> <p>— <i>Ребята, посмотрите, какие геометрические формы перед нами?</i></p> <p>Вместе с детьми называют формы.</p> <p>Далее выстраивает в произвольном порядке формы.</p> <p>Просит детей построить так же.</p> <p>— <i>Молодцы, а сейчас я поменяю формы местами (выполняет за экраном)</i></p> <p>— <i>Переставьте у себя так же.</i></p> <p>Педагог просит сказать или показать расположение каждой формы</p>	<p>Называют геометрические формы.</p> <p>Строят по образцу.</p> <p>Выполняют задание в соответствии с инструкцией.</p>
7. Развитие зрительного восприятия. Игровое задание «Почини куклу»	<p>— <i>Ребята, гостям понравилось новоселье, им пора уезжать. Попрощаемся с ними!</i></p> <p>Педагог рассаживает человечков в автобус, и гости уезжают.</p> <p>— <i>Ребята, гости оставили на память кукол, но они во время долгой дороги сломались. Давайте починим кукол.</i></p> <p>Педагог достает четыре сборно-разборных человечка, у которых откреплены те или иные части тела:</p> <p>— <i>Ребята, а вот и сами куклы. Их необходимо починить.</i></p>	<p>Прощаются с гостями</p> <p>Дети собирают сборно—разборные игрушки.</p>
III. Заключительная часть. Итог и оценка деятельности детей, рефлексия.	<p>— <i>Ребята, какой сегодня праздник отмечал Коля? В какие игры мы с вами играли? Ребята, какое задание вам понравилось больше всего?</i></p> <p>Педагог читает стихотворение:</p> <p><i>У нашего Коли нынче радость и веселье! У него сегодня праздник новоселье!</i></p> <p>— <i>Ребята, Коля и его друзья благодарят вас за помощь. Попрощаемся с Колей.</i></p>	Дети отвечают на вопросы взрослого.

Литература:

1. Борисенко М. Г., Лукина Н. А. Творю. Строю. Мастерю (Развитие конструктивного праксиса). — СПб.: «Паритет», 2004. — 176 с.
2. Варяхова, Т. «Лего» в детском саду/ Т. Варяхова// Дошкольное воспитание. — 2005. — № 2. — С. 48—50.
3. Венгер Л. А. Мухина В. С. Развитие мышления дошкольников / Л. А. Венгер, В. С. Мухина В. С. // Дошкольное воспитание. — 1974. — № 7. — с 15.
4. Виноградова, А. Д. Особенности образного мышления умственно отсталых детей / А. Д. Виноградова, С. А. Клик // Дефектология. — 1988. — № 3. — С. 59—62.
5. Гаврилушкина О. П. Обучение конструированию в дошкольных учреждениях для умственно отсталых детей: Книга для учителя. — М.: «Просвещение», 1991. — 94 с.
6. Гонеев А. Д. Основы коррекционной педагогики: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. Д. Гонеев, Н. В. Лифимцева, Н. П. Ялпаева; под ред. В. А. Сластенина. — 2 — е изд. перераб. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 272 с.
7. Дворникова, З. Русский строительный материал. Радует, развивает, развлекает / З.Дворникова // Дошкольное воспитание. — 2001. — № 5. — С. 112.
8. Катаева А. А., Стребелева Е. А. Дидактические игры и упражнения в обучении дошкольников с отклонениями в развитии: Пособие для учителя. — М.: Гуманит.изд.центр ВЛАДОС, 2001. — 224 с.
9. Катаева А. А., Стребелева Е. А. Дошкольная олигофренопедагогика: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. — 208 с.

10. Козлова С. А., Куликова Т. А. Дошкольная педагогика: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 1998. — 432 с.
11. Кузнецова Л. В. Основы специальной психологии: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Л. В. Кузнецова, Л. И. Переслени, Л. И. Солнцева и др.; Под ред. Л. В. Кузнецовой. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 480 с.
12. Куцакова Л. В. Занятия по конструированию из строительного материала в средней группе детского сада. Конспекты занятий. — М.: Мозаика — Синтез, 2006. — 64 с.
13. Куцакова Л. В. Конструирование и художественный труд в детском саду: Программа и конспекты занятий. — М.: ТЦ Сфера, 2006. — 240 с.
14. Парамонова Л. А., Теория и методика творческого конструирования в детском саду: Учеб. Пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 192 с.
15. Парамонова, Л. Творческое конструирование: психологические и педагогические основы его формирования / Л. Парамонова // Дошкольное воспитание. — 2000. — № 11. — С. 58.
16. Петрова, И. Лего — конструирование / И. Петрова // Дошкольное воспитание. — 2007. — № 10. — С. 112–115.
17. Пузанов Б. П., Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития: (Олигофренопедагогика): Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Б. П. Пузанов, Н. П. Коняева, Б. Б. Горский и др.; Под ред. Б. П. Пузанова. — М.: Издательский центр «Академия», 2001. — 272 с.
18. Разенкова, Ю. От игры в кубик к конструированию / Ю. Разенкова // Дошкольное воспитание. — 2007. — № 4. — С. 61
19. Ремезова Л. А. Учимся конструировать. Пособие для занятий с дошкольниками в ДОУ общего и компенсирующего вида. — М.: Школьная Пресса, 2005.
20. Ремезова, Л. Рекомендации по обучению конструированию детей старшего дошкольного возраста с нарушением в развитии / Л. Ремезова // Дошкольное воспитание. — 1999. — № 3. — С. 32–41.
21. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии — СПб: Издательство «Питер», 2000—712 с.
22. Тихомирова Л. Ф., Басов А. В. Развитие логического мышления детей. — Ярославль: ТОО «Гринго», 1995. — 240 с.
23. Урадовских, Г. Художественное конструирование из деталей конструктора / Г. Урадовских // Дошкольное воспитание. — 2005. — № 2. — С. 15
24. Урунтаева Г. А. Дошкольная психология: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. — 3-е изд., стереотип. — М.: Издательский центр «Академия», 1998. — 336 с.
25. Урунтаева Г. А., Афонькина Ю. А. Практикум по детской психологии: Пособие для студентов педагогических институтов, учащихся педагогических училищ и колледжей, воспитателей детского сада / Под ред. Г. А. Урунтаевой, — М.: Просвещение: Владос, 1995. — 291 с.
26. Усанова О. Н. Методические рекомендации по использованию комплекта практических материалов «Лилия». — М.: НПЦ «Коррекция», 1993.
27. Шадрина, С. ЛЕГО — град для взрослых и ребят / С. Шадрина // Ребенок в детском саду. — 2007. — № 4. — С. 43–45.

Логопедическое сопровождение обучающихся начальных классов МБОУ

Аршинова Наталья Анатольевна, учитель-логопед
МБОУ СОШ № 332 СВАО (г. Москва)

Среди дошкольников, поступающих в первые классы общеобразовательных учреждений, с каждым годом увеличивается количество детей с недостатками речевого развития. По самым общим подсчётам, таких детей сегодня около 25 % от всех обучающихся первой ступени. Различные недостатки речевого развития становятся серьёзным препятствием для формирования на начальных этапах обучения полноценных навыков чтения и письма, а в дальнейшем блокируют успешность осво-

ения школьной программы. Проблема нарушений письма и чтения сейчас недаром получила такой резонанс. Когда учились мамы и бабушки сегодняшних детей, была другая школа, другие программы, другие требования, не такой поток информации — был другой мир. Изложенные факты говорят о том, что логопедическая помощь ученикам начальных классов была и остаётся актуальной.

В нашем учреждении создана и постоянно совершенствуется система работы по логопедическому сопрово-

ждению обучающихся начального звена, которая имеет определённые цели и задачи.

В контексте личностно-ориентированного обучения и воспитания **общей целью** работы учителя-логопеда является преодоление трудностей в обучении и общении, обусловленных речевым недоразвитием, посредством коррекции и профилактики речевых нарушений, способствуя развитию личности и формированию положительных личностных качеств. Другими словами — предупреждение неуспеваемости обучающихся начальной школы, обусловленной различными речевыми нарушениями, повышение качества обучения.

Основные задачи:

- обследование и диагностика состояния речи обучающихся;
- организация и проведение коррекционно-развивающих логопедических занятий с учётом типичных и индивидуальных проявлений речевого недоразвития;
- оптимизация логопедической работы;
- пропаганда логопедических знаний.

Достичь поставленной цели, решить все задачи позволяет система работы по логопедическому сопровождению обучающихся.

Работа учителя-логопеда начинается с обследования речи будущего первоклассника, которое проводится с середины мая по июнь.

В присутствии родителей обследуются все речевые компоненты, а также связная речь, мелкая моторика, пространственные представления. Это необходимо для своевременного выявления речевых нарушений, правильной диагностики, по возможности — предупреждения дальнейшего развития дефекта и, самое главное — своевременного начала работы по коррекции выявленного речевого нарушения.

К концу июня обследование проходят обычно более 90 % дошкольников, и можно уже составить полную картину речевой подготовки будущих первоклассников, предварительно сформировать логопедические группы, комплектовать первые классы.

В первые две недели сентября проводится дообследование вновь поступивших обучающихся и углубленное обследование зачисленных в логопедические группы, в том числе и на предрасположенность к дисграфии и дислексии.

Результаты обследования показывают рост количества детей с нарушениями речи и усложнение речевых нарушений. В последние годы увеличивается число детей с общим недоразвитием речи. Различные формы проявления дизартрии отмечаются у большей части обучающихся на логопедическом пункте. Эти данные говорят о сложности работы и увеличении времени коррекционного обучения.

По результатам углубленного обследования составляется речевой профиль на каждого обучающегося и речевой профиль каждой группы.

На логопедические занятия зачисляются обучающиеся 1–4 классов с сохранным интеллектом и слухом,

т. е. первично речевые дети, имеющие речевые нарушения:

- фонематическое и фонетико-фонематическое нарушение речи;
- нерезко выраженное общее недоразвитие речи и общее недоразвитие речи;
- нарушения письма и чтения, обусловленные выше перечисленными нарушениями устной речи;
- нарушения звукопроизношения.

Группы формируются с учётом логопедического заключения, психо-физиологических особенностей и возраста. Логопедические занятия начинаются с 16 сентября и проводятся 2–3 раза в неделю до достижения планируемого результата.

Коррекционно-развивающая работа проводится по утверждённым программам, для каждой группы составляется своё тематическое, календарное, поурочное планирование.

С учениками первых классов проводится работа по коррекции нарушений устной речи, что является профилактикой нарушений письменной речи.

Занятия проводятся в логопедическом кабинете, оборудование и оформление которого соответствует всем нормативным требованиям.

Программа предусматривает 2–3 занятия в неделю с подгруппой 5–6 человек по совершенствованию лексико-грамматических представлений и связной речи, коррекции дизорфографии. Учащиеся первых классов совершенствуют навыки звуко-буквенного анализа и синтеза, развивают и закрепляют графомоторные навыки и умения.

Коррекция звукопроизношения у детей проходит на индивидуальных занятиях. Разработанная циклограмма учёта времени на неделю позволяет заниматься с каждым ребёнком не менее двух раз. Индивидуальные занятия выстраиваются по принципу лексико-грамматического подхода. Поэтому для автоматизации звуков подобраны многоплановые лексико-грамматические игры и упражнения, которые помимо основной цели позволяют развивать ряд важнейших речевых и познавательных навыков (слуховое внимание и память, словесно-логическое мышление, воображение и др.)

На протяжении всего времени коррекционно-развивающего обучения отслеживается динамика речевого развития ребёнка, зачисленного на занятия, и фиксируется в речевой карте обучающегося.

Для более точной и полной картины, показывающей динамику результативности работы с детьми, проводится мониторинг эффективности коррекционно-развивающего обучения как индивидуально, так и по группам. Это способствует более глубокому и детальному изучению каждого обучающегося на определённых этапах и помогает намечать наиболее эффективные пути коррекции речевой патологии.

Логопедическое сопровождение обучающихся предполагает тесную взаимосвязь, взаимодействие всех

субъектов, принимающих участие в обучении, воспитании: учитель-логопед, учителя начальных классов, психолог, воспитатели ГПД, медицинские работники, родители.

Такое взаимодействие помогает обеспечивать осуществление индивидуально-ориентированной психолого-медико-педагогической помощи детям с учётом особенностей психофизического развития и индивидуальных возможностей, а значит, стабильную результативность логопедических занятий.

Работа с родителями будущих первоклассников начинается с обучения азам логопедических знаний, формам педагогической поддержки на занятиях Родительского университета в октябре, за год до поступления детей в первый класс. Занятия с родителями проводятся в разных формах: лекции, презентации, беседы, игры, мастер-классы, анкетирование. Опыт показывает, что такая форма работы с родителями необходима, крайне важна и эффективна.

Особенно тесным является сотрудничество с родителями учеников первых классов, зачисленных на занятия. В первой четверти это еженедельные встречи-консультации, во второй четверти — раз в две недели. Кроме того, общие собрания раз в четверть, индивидуальные консультации. Эффективным является присутствие родителей на логопедических занятиях по желанию и в дни открытых дверей.

Большое внимание уделяется наглядной агитации — стенд для родителей со сменной (раз в месяц) полезной и интересной информацией пользуется вниманием.

Особое место в работе учителя-логопеда занимает сотрудничество с учителями начальных классов. Педагоги знакомятся с работой учителя-логопеда и получают необходимые знания. В практике сотрудничества — проведение общих и индивидуальных консультаций, сообщения на заседаниях методических объединений учителей начальных классов, участие в работе школьных педсоветов, школьной ПМПк, взаимопосещение уроков, занятий.

Каждый учитель первого класса получает «Папку логопедического сопровождения учащихся», в которой находятся все необходимые сведения о речевом развитии детей данного класса, практические рекомендации, другие материалы:

— экран речи учеников класса (состояние речи каждого на 15 сентября, дата зачисления на занятия, дата выпуска, отметка о постановке на очередь, контроль и далее

прослеживается динамика речевого развития каждого ребёнка);

— таблица речевых нарушений обучающихся;

— материалы логопедического минимума знаний — логопедическая памятка (логопедический словарь, логопедические заключения, причины речевых нарушений, психофизиологические особенности речевых детей, особенности работы учителя с речевыми детьми в классе, типология специфических ошибок, сведения об организации и некоторых особенностях работы учителя-логопеда);

— расписание логопедических занятий, график работы учителя-логопеда.

По мере необходимости папка пополняется дополнительным материалом.

Далее, в течение всего времени логопедического сопровождения обучающихся, совместно наблюдаем за детьми, отмечаем их плюсы и минусы, решаем возникающие проблемы, работаем с родителями. Серьёзное отношение учителей к проблемам речевых детей, знание логопедического минимума и учёт этих знаний в работе позволяют выполнить одну из главных задач нашего сотрудничества — достижение единства требований к ребёнку со стороны учителя-логопеда и учителя класса.

Сотрудничество со школьным психологом также является необходимым звеном в работе учителя-логопеда: обязательное собеседование после обследования с целью выявления детей «группы риска», планирование совместной работы с обучающимися, учителями, родителями. В течении учебного года мы отслеживаем динамику развития сложных детей, консультируем учителей, родителей; участвуем в работе школьного ПМПк, готовим представления обучающихся на ПМПк.

Связь с медработником школы важна и необходима, так как многие дети с нарушениями речи наблюдаются у разных врачей-специалистов. Эти данные должен знать учитель-логопед для работы с ними.

Рекомендации учителя-логопеда воспитателям ГПД позволяют обеспечивать детям с речевыми нарушениями индивидуальный подход, что также положительно сказывается на общем результате коррекционной работы.

Многолетний опыт показывает, что такая система работы по логопедическому сопровождению обучающихся является эффективной и даёт возможность освоения детьми с проблемами в речевом развитии основной программы начального общего образования и их интеграции в общеобразовательном учреждении.

Формирование фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

Лещева Ольга Анатольевна, учитель-логопед
НМБДОУ ДСКВ «Снежинка» (пгт. Новоангаск, ХМАО-Югра)

В статье представлены результаты экспериментального изучения формирования фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня. А так же доказываем необходимость разработки и внедрении в общую систему коррекционного воздействия на занятиях по обучению грамоте специальных приемов и заданий по формированию фонематического восприятия у дошкольников.

Ключевые слова: фонематическое воспитание, моделирование, общее недоразвитие речи.

Современная тенденция к интеграции детей с нарушениями речи в систему массовой школы актуализирует проблему готовности к школьному обучению во всех ее основных аспектах: достижением дошкольником определенного уровня развития сформированности отношения к речи как к объективной действительности и т. д. Логопедический подход к данной проблеме предполагает оценку сформированности фонематического восприятия и готовности к звуковому анализу и синтезу..

Дошкольное детство — период, когда происходит общее развитие ребёнка и закладывается фундамент этого развития. Определённое направление развития получает развития фонематического восприятия, являющегося необходимой ступенью к овладению ребенком устной и письменной речи, так как ребенок не овладевшие в нормативные сроки, звуковой стороной языка, имея полноценный слух и интеллект как правило, не готовы к усвоению школьной программы и часто попадают в ряд стойко неуспевающих учащихся.

В настоящей статье мы обратимся к проблеме формирования фонематического восприятия у детей с ОНР на занятиях по обучению грамоте, что с наибольшей отчетливостью выражается в следующем:

1) нечёткое различение на слух фонем в собственной и чужой речи (в первую очередь глухих — звонких, свистящих — шипящих, твердых — мягких, шипящих — свистящих — аффрикат и т. п.);

2) неподготовленность к элементарным формам звукового анализа и синтеза;

3) затруднение при анализе звукового состава речи.

Чем раньше начинается коррекция у этих детей, тем выше результативность, что в впоследствии позволит устранить собственно речевые недостатки, но и предупредить появление у этих детей нарушений письма и чтения, что будет в дальнейшем способствовать успешному обучению и социализации ребенка в обществе.

Поэтому своевременная диагностика, а так же коррекционная работа по подготовке к школе является важной задачей, стоящей перед логопедами образовательного учреждения. Обучение грамоте актуальна тем, что без достаточной подготовки на достаточном уровне невозможно

полноценное овладение письмом и чтением в школьный период, т. к. русское письмо является звуковым. Предпосылки для успешного обучения грамоте формируются в дошкольном детстве, и являются оптимальным для воспитания особой (высшей) формы фонематического восприятия и развития ориентировочной деятельности ребенка в звуковом потоке. Не беря на себя задачу, осветить всю важность поставленного вопроса, поделимся результатами проведенного нами исследования состояния и формирования фонематического восприятия у детей с общим недоразвитием речи III уровня на занятиях по обучению грамоте.

Прежде всего, необходимо остановиться на том, что подразумевается под термином «фонематическое восприятие».

В психологии и дефектологии определение фонематического восприятия складывалось в процессе лингвистических исследований и постепенно уточнялось.

Традиционно под фонематическим восприятием понимают специальные умственные действия по дифференциации фонем и установлению звуковой структуры слова (Р. Е. Левина, А. Р. Лурия). Р. Е. Левина отводит большую роль формированию фонематического восприятия, т. е. способности воспринимать и различать звуки речи (фонемы). По словам Р. Е. Левина, «узловым образованием, ключевым моментом в коррекции речевого недоразвития является фонематическое восприятие и звуковой анализ» [2].

Несовершенное фонематическое восприятие, с одной стороны, отрицательно влияет на становление детского звукопроизношения, с другой — тормозит, усложняет формирование навыков звукового анализа, без которых полноценное чтение и письмо невозможны.

Особенности фонематического восприятия и трудности его развития у дошкольников выделены в исследованиях отечественных психологов и педагогов, и в первую очередь в работах Д. Б. Эльконина и Л. Е. Журовой. Одна из трудностей связана с тем, что при звуковом анализе следует выделить звук (фонему) как единицу.

Д. Б. Эльконин назвал эти специальные действия по анализу звуковой структуры слов фонематическим вос-

приятием «слышание отдельных звуков в слове и умение производить анализ звуковой формы слов при внутреннем их проговаривании». [2, с. 38].

В современной литературе существует несколько определений фонематического восприятия. Так, например, по мнению В. К. Орфинской «фонематическое восприятие — это слухопроизносительная дифференциация фонем». [6, с. 3].

На основе анализа специальной научной и научно-методической литературы нами были сделаны следующие выводы: развитие фонематического восприятия влияет не только на общеречевое развитие ребёнка, но и зависит формирование всей фонематической системы ребёнка, что лежит в основе безошибочного усвоения письма и чтения в процессе школьного обучения.

Ведущие учёные (Р. Е. Левина, Н. А. Никашина, Г. А. Каше, Л. Ф. Спирина, Г. Е. Чиркина, И. К. Колпоковская, А. В. Ястребова и др.) [2; 3;] доказали, что существует прямая зависимость между уровнем речевого развития ребёнка и его возможностями овладения грамотой. При нормальном речевом развитии к концу дошкольного периода у детей являются сформированными основные языковые средства — нормативное звукопроизношение, фонематическое восприятие, элементарный навык звукового анализа и синтеза. Усвоение детьми с общим недоразвитием речи речевых норм языка происходит в той же последовательности, что и у детей с нормальным речевым развитием, но при дизонтогенезе речи этапы усвоения затягиваются на несколько лет.

Практический опыт работы с детьми с общим недоразвитием речи, определяет необходимость разработки и внедрения в общую систему коррекционного воздействия на занятиях по обучению грамоте специальных приемов и заданий по формированию фонематического восприятия у дошкольников. Все это позволяет устранить речевые недостатки ребенка в дошкольный период, но и сформировать базу к овладению ребенком устной и письменной речи, для дальнейшего успешного обучения ребенка в школе.

На следующем этапе в исследовании принимали участие дошкольники 6–7 лет с общим недоразвитием речи III уровня.

Объект исследования — процесс формирования фонематического восприятия у дошкольников 6–7 лет с ОНР III уровня.

Предмет исследования — методика использования моделей по формированию фонематического восприятия у дошкольников 6–7 лет с ОНР III уровня.

Гипотеза исследования состояла в том, что у детей с общим недоразвитием речи III уровня имеет место структура речевого дефекта, обуславливающая несформированность фонетико-фонематических процессов (звукопроизношение, фонематическое восприятие, навык звукового анализа и синтеза) трудности.

После изучения теоретического материала по проблеме особенностей фонематического восприятия у детей с общим недоразвитием речи III уровня нами была раз-

работана методика экспериментального исследования, целью которого было выявить особенности фонематического восприятия данной категории детей.

Разработка методики осуществлялась с учетом ряда положений логопедии, психологии, учетом особенностей детей данного возраста и включала два этапа.

На первом этапе исследования была клинико-психологическая оценка группы детей, изучались, анализировались анамнестические данные, которые помогли установить причины возникновения речевых расстройств у ребенка.

На втором этапе исследовались особенности формирования фонематического восприятия у детей 6–7 лет с общим недоразвитием речи III уровня. Из адаптированной нами методики Кабановой Т. В., Домниной О. В. «Тестовая диагностика с балльно-уровневой системой оценки» были разработаны критерии уровня сформированности фонематических процессов у детей 6–7 лет для анализа результатов исследования.

Интерпретация результатов:

Нами исследовались следующие направления:

1. *Исследование уровня сформированности фонематического восприятия.*
2. *Исследование элементарного навыка звукового анализа.*

Каждое исследуемое направление содержит определенное количество речевых проб различной степени сложности. Каждая проба оценивается в отдельности, затем высчитывается общий балл за всю серию.

Для удобства интерпретации, в каждом направлении были определены 3 оценочных уровня: высокий, средний и низкий.

Оценка выполнения за каждое задание:

- 1 — не выполняет
- 2 — выполняет с нескольких попыток или с небольшой помощью педагога
- 3 — выполняет самостоятельно

На основе полученных данных, были выделены три уровня состояния фонематического восприятия у детей.

Первый уровень (низкий, менее 4 баллов). У ребенка фонематическое восприятие не сформировано.

Второй уровень (средний, 5–10 баллов). У ребенка фонематическое восприятие сформировано недостаточно. Ребенок допускает ошибки при выполнении заданий на различение слогов, слов с оппозиционными звуками. При выполнении заданий на исследование фонематического анализа и синтеза ребенок иногда затрудняется определять наличие звука и количество звуков в словах, составлять слово из звуков, придумывать слово на заданный звук, отобрать картинки, названия которых начинаются на определенный звук.

Третий уровень (высокий, 11–15 баллов). У ребенка фонематическое восприятие полностью сформировано.

Результаты исследования сформированности фонематического восприятия.

1. *Исследование восприятия и дифференциации изолированных звуков* показало, что у дошкольников

нарушено восприятия тех звуков, которые заменяются или смешиваются у них в речи. Из них у 7 детей при обследовании звука т хлопали в ладоши на звук ц, который отсутствует у него в речи и на звук ч, который является его заменителем мягким ть. при обследовании звука л который заменяет (J) хлопал в ладоши либо правильно, либо пропускал звук, при обследовании звука ш хлопали в ладоши на звуки ш, ж, щ, которые смешивает в речи, у 3 детей (25 %) при обследовании звука ж (отсутствующего) хлопала в ладоши только на звук з (его заменитель), при обследовании звука с (отсутствующего) хлопала в ладоши только на звук з (его заменителем), при обследовании звука ц (отсутствующего) хлопала в ладоши на звук з (его заменителем). Многие дети при обследовании звука с хлопали в ладоши на звук з который отсутствовал у них в речи и на звук с, который является его заменителем, при обследовании звука т хлопали в ладоши и на ц который отсутствует в речи и на т, являющийся его заменителем, при обследовании звука л который заменяет (J) хлопали в ладоши, оказалось нарушено восприятие звуков ш-щ-ч. 2 ребенка (16,6 %) ЭГ не испытывал никаких затруднений при выполнении предложенных заданий.

Дети контрольной группы показали следующие результаты: 2 человека лучше справились с выполнением этого задания не испытывая особых трудностей, 8 человек (66,7 %) с предложенным заданием справлялись, но допускали единичные ошибки, у 2 человек (16,7 %) возникли трудности, дети путали звуки.

2. Исследование восприятия и дифференциации фонем, близких по акустическим признакам показало, что 7 человек (58,3 %) неправильно воспринимают только те звуки, которые отсутствуют или заменяются в устной речи. Так например было нарушено восприятие цепочек слогов содержащих звуки отсутствующие в речи и их заменители — сы-зы-зы, ся-зя-ся, ца-та-та, ту-цу-ту, цу-ту-ца, ла-лу-ра; а также цепочек содержащих смешиваемые звуки — ся-щя-ся, жи-жи-ши, шо-шо-жо, жу-шу-жу. 3 воспитанника (25 %) испытывали затруднения при восприятии цепочек слогов содержащих отсутствующий звук и его заменитель — ца-та-та, ту-цу-ту, цу-ту-ца, ла-лу-ра, ра-ла-ро-, са-ша, шо-со-шо, ся-щя-ся. При обследовании Проблема возникла восприятия ряда слогов чу-щу, ча-ча-ща, щи-щи-чи дети воспринимали как ш (отсутствующий в цепочке) и как щ, хлопая в ладоши на тот и другой звуки.

У 66,7 % детей из контрольной группы возникло затруднений при выполнении задания, но они с ним справились. У 25 % детей отмечались ошибки при воспроизведении цепочек содержащих противопоставленные по звонкости — глухости звуки. 2 ребенка с заданием справился самостоятельно не испытывая никаких трудностей.

3. По результатам исследования восприятия и дифференциации сходных фонем в произношении было выявлено, что 91,7 % детей испытывают затруднения при дифференциации слов, в состав которых входит звук, отсутствующий в речи со словами со звуком заме-

стителем при этом картинки, в названия которых входят эти звуки отбираются детьми при произнесении логопедом любого из этих звуков. Эти дети испытывали трудности в дифференциации звуков смешиваемых в речи, здесь также наблюдалось большое количество ошибок. Кроме этого дети испытывали затруднения при дифференциации слов содержащих аффрикаты, даже если эти звуки присутствовали в их речи: (крыша-крыса), (суп-зуб), (коза-коса)

У детей контрольной группы это задание также вызвало трудности. 2 ребенка выполнили задания правильно, 66,7 % детей допускали ошибки затруднения при дифференциации слов содержащих аффрикаты, даже если эти звуки присутствовали в их речи: (крыша-крыса), допускали ошибки в дифференциации звуков ж — ш. Дети отбирали одну и ту же картинку на оба звука.

4. В ходе проведения исследования дифференциация правильного и нарушенного звукопроизношения нами было выяснено что, 25 % случаев дети не могут отличить правильное произношение от нарушенного, в том случае если логопед имитирует нарушение звукопроизношения характерное для данного ребенка. И лишь 58,3 % случаев дети могли отличить правильное произношение от произношения соответствующего нарушению звуков характерных для данного ребенка. Эти дети могли отличить правильное произношение от дефектного, когда им имитировали дефект отличный от их собственного. В целом все дети не могут распознать нарушенное произношение, если дефект аналогичен их собственному и для распознавания предлагаются слова содержащие звуки, нарушенные в их фонематическом восприятии. 2 ребенка с заданием справился самостоятельно не испытывая никаких трудностей.

Дети контрольной группы так же допускали ошибки при выполнении предложенного задания, выяснено что, (58,3 %) случаев дети не могут отличить правильное произношение от нарушенного, в том случае если логопед имитирует нарушение звукопроизношения характерное для данного ребенка. И лишь 25 % случаев дети могли отличить правильное произношение от произношения соответствующего нарушению звуков характерных для данного ребенка.

Результаты исследования навыка звукового анализа и синтеза.

В ходе исследование нами было выяснено, что у (83,3 %) детей экспериментальной группы, навык элементарного звукового анализа и синтеза не сформирован: затруднялись при выделении первого и последнего согласного звука не могли выделить звук из середины слова. Выделение согласного звука в начале и в конце слова вызвало затруднения в обеих исследуемых группах. Так в результате первых двух этапов исследования выяснилось, что многие дети не различают нарушенные звуки, данное исследование проводилось на уровне ненарушенных звуков. Только 16,6 % экспериментальной группы справились с этим заданием. При утрированном проговаривании слов

50 % детей контрольной группы назвать согласный звук в середине слова не смогли. А дети экспериментальной группы с этим заданием не справились. 50 % детей из двух исследуемых групп испытывают трудности подобрать слово к предложенным нами звукам, данное задание проводилось на уровне ненарушенных звуков, так как в результате 1, 2 и 3 этапа исследования выяснилось, что многие дети не различают нарушенные звуки.

Таким образом, обобщив полученные результаты исследования звукового анализа и синтеза, что у детей экспериментальной группы в большинстве случаев навык звукового анализа и синтеза не сформирован, данные мы представили в виде диаграммы.

Суммировав результаты экспериментального исследования сформированности фонематического восприятия, мы имеем возможность сделать ряд выводов: фонематическое восприятие не сформировано, что в общей совокупности нарушений оказывает негативное влияние на дальнейшее обучение таких детей (особенно при начале обучения чтению и письму). Особенности фонематического восприятия у детей с ОНР III уровня определяются: заменой, пропусками и искажениями звуков, как в самостоятельной речи, так и изолировано; полноценному контролю, как за собственной, так и за чужой речью; затруднением дифференциации фонем. Навык звукового анализа слов у этих дошкольников также не сформирован.

В целом, результаты показали необходимость формирования фонематического восприятия у детей в дошкольный период, и требует целенаправленной логопедической работы в ходе специально организованного обучения с использованием специальных приемов и заданий.

Фрагмент организации и содержания формирующего эксперимента

Для всех детей экспериментальной группы с учетом данных констатирующего эксперимента была разработана методика логопедической работы, предполагающая формирование фонематического восприятия на занятиях по обучению грамоте. Логопедическая работа строилась с позиции речевых нарушений детей и возраста, а также индивидуально-дифференцированного подхода. Этапы работы и выполнение заданий были определены с учетом онтогенетических аспектов становления фонематического восприятия и его значение для развития речи детей дошкольного возраста. Содержание данной методики включало в себя материал, через создание оптимальных условий для формирования фонематического восприятия в системе преодоления у детей общего недоразвития речи.

В рамках формирующего эксперимента для развития фонематического восприятия у детей с общим недоразвитием речи III уровня на занятиях по обучению грамоте нами использовались специальные приемы наглядного моделирования. Ребенку дошкольного возраста непросто осознать, что такое звук, слог, слово, предложение, если объяснения педагога не подкрепляются иллюстративным материалом. Использование наглядного материала в ра-

боте с дошкольниками — один из основных залогов успешного обучения детей абстрактным понятиям в обучении грамоте. В современной научно — педагогической литературе моделирование рассматривается как процесс применения наглядных моделей (Венгер Л. А., Дьяченко О. М. и др.).

Наглядное моделирование — это воспроизведение существенных свойств изучаемого объекта, создание его заместителя и работа с ним. Нами были выбраны приемы применения знаково-символических моделей, условно обозначающих характеристику изучаемых звуков; графической модели — схемы-плана для развития навыка звукового анализа и синтеза и облегчающей запоминание для обучения дошкольников последовательности звукового анализа слов.

Программа исследуемого нами эксперимента по формированию фонематического восприятия на занятиях по обучению грамоте, включала три этапа:

I этап — подготовительный этап.

Цель: подведение детей к восприятию звуков с использованием наглядных опор: освоение принципа замещения, развитие наблюдательности.

Эти задачи решались в ходе серии подготовительных занятий, игр и упражнений, действия детей ограничивались реакцией в виде различных движений (присесть, подпрыгнуть, поднять-опустить голову), жестов (поднять руку, хлопнуть в ладоши), предъявления наглядных опор условного восприятия изучаемого звука.

II этап — основной этап коррекционной работы. Восприятие и воспроизведение звуков.

Цель: формирование звукопроизносительной стороны речи в единстве процессов восприятия и воспроизведения с использованием знаково-символических моделей.

Эти задачи решались в ходе серии подготовительных занятий, игр и упражнений с использованием знаково-символических моделей, условно обозначающих характеристику изучаемых звуков.

Логопедическая работа на данном этапе проводилась по трем направлениям.

1 направление — научить детей выделять любые звуки в словах — интонационно, уточнение артикуляции и звучания звука с опорой на зрительное, слуховое, тактильное восприятие, кинестетические ощущения, выделение его на фоне слога; определение наличия и места в слове (линейная и позиционная), выделение его из предложения, текста.

2 направление — проводилось сопоставление смешиваемых звуков в произносительном и слуховом плане. Дифференциация звуков осуществлялась в той же последовательности, что и работа по уточнению слуховой и произносительной характеристики каждого звука. Однако основной целью являлось на данном этапе их различение, поэтому речевой материал включал слова со смешиваемыми звуками.

3 направление — восприятие, воспроизведение звуков, с последующим закреплением их в письменной форме речи, в процессе чтения и письма.

На заключительном этапе мы формировали связь звука и буквы, а точнее связь фонемы с графемой.

На этом этапе работы мы использовали первую часть разработанного нами методического пособия «Эти разные звуки»: таблицы знаково-символических моделей для индивидуально-подгрупповой работы с детьми (Формат А5). Использовались как часть занятия при знакомстве детей с новым звуком для определения характеристики изучаемого звука и построению речевых высказываний в соответствии с изображенными знаково-символическими моделями.

III этап — заключительный этап коррекции. Формирование навыков звукового анализа,

Цель: активизировать знания детей о звуковом строении слова, совершенствовать умение произносить все звуки родного языка.

Основная задача занятий состояла в том, чтобы научить детей устанавливать последовательность звуков, порядок, в котором они следуют в слове. На данном этапе формирование звукового анализа осуществлялось с опорой на вспомогательные средства и действия мы использовали вторую часть пособия «Эти разные звуки». демонстрационный

материал для проведения фронтальных логопедических занятий по подготовке детей к обучению грамоте (формат А3).

Результаты исследования.

С целью определения эффективности разработанной нами методики логопедической работы проведен сравнительный анализ экспериментальной и контрольных групп, в котором детьми выполнялись те же задания исследования сформированности фонематического восприятия, что и в констатирующем эксперименте.

В процессе обучающего эксперимента решалась основная задача — определить эффективность приемов использования (наглядных опор, знако-символических моделей, схемы-плана) используемых на занятиях по обучению грамоте по формированию фонематического восприятия у детей с общим недоразвитием III уровня.

Первоначально мы определили, как изменилось состояние фонематического восприятия у детей с общим недоразвитием речи III уровня в контрольной и экспериментальной группах. Данные таблицы показывают, что в экспериментальной группе показатели на контрольном этапе исследования значительно выросли, и мы видим положительную динамику.

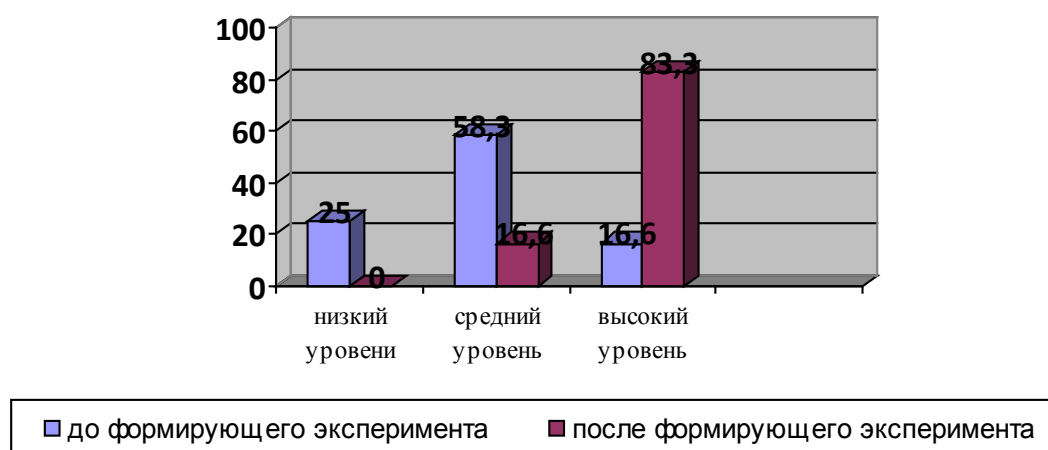


Рис. 1

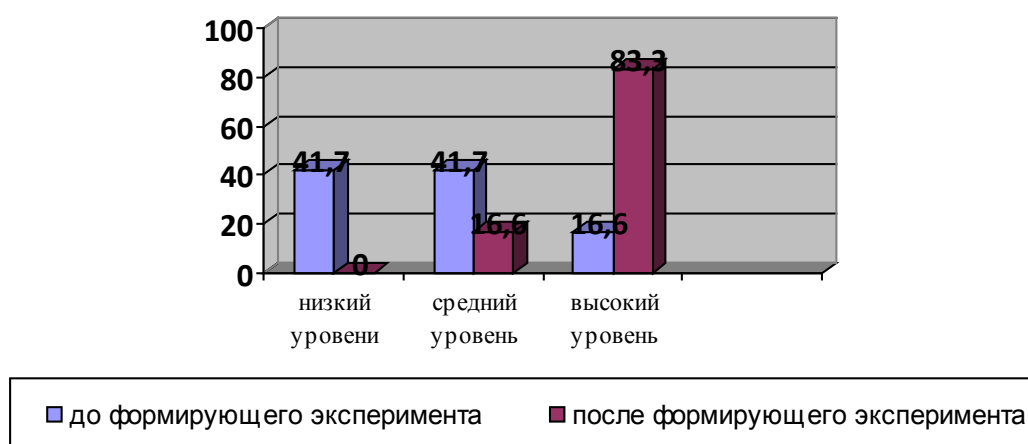


Рис. 2

Нами было отмечены положительные результаты, полученные при сопоставлении исследований звукового анализа. Результаты оказались следующими (рис. 2).

В целом у детей экспериментальной группы улучшились все характеристики фонетико-фонематических процессов. У детей корригировалось звукопроизношение, улучшилось произношение переднеязычных, свистящих, шипящих и соноров, улучшилась осознанная ориентировка в звуковой действительности речи, повысился уровень сформированности действия по выделению последовательности звуков в слове и умения сознательно и правильно ориентироваться в его звуковых элементах, выделять звук из слова, определять его положение в слове,

овладели навыками звукового анализа и синтеза. Параллельно в ходе нашего исследования развивались все компоненты речевой системы, что дает детям равные стартовые возможности при переходе к школьному обучению.

Таким образом, результаты исследования по фонематического восприятия у детей 6–7 лет с общим недоразвитием речи III уровня демонстрируют эффективность методики применения наглядного моделирования на занятиях по обучению грамоте.

Параллельно в ходе нашего исследования развивались все компоненты речевой системы, что дает детям равные стартовые возможности при переходе к школьному обучению.

Литература:

1. Венгер Л. А. Развитие способности к наглядно-пространственному моделированию / Л. А. Венгер. // Дошкольное воспитание. — 1982. — № 9. — С. 4–5.
2. Основы теории и практики логопедии [Текст]: учебное пособие / ред. Р. Е. Левина. — Репр. воспроизведение изд.. — М.: Альянс, 2013. — 367 с. — ISBN 978–5–91872–037–0 (в пер.)
3. Возрастная и педагогическая психология: Учебник для пед.ин-тов / Под ред. А. В. Петровского. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Просвещение, 2004. — 288 с
4. Спирова Л. Ф. Особенности звукового анализа у детей с недостатками речи./Л. Ф. Спирова. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1957. — 55 с.
5. Собонович Е. Ф. Проявления косноязычия у детей дошкольного возраста и пути его устранения. Автореф. диссертации на соискание уч. степ. кандидата педагогических наук. — Л., 1970
6. Смирнова Е. О. Детская психология. Учебник для студентов высших пед. учебных заведений/ Е. О. Смирнова. - Владос, 2003 (Вологда: Полиграфист, ООО. - 368с)
7. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Программа обучения и воспитания детей с фонетико-фонематическим недоразвитием (старшая группа детского сада)./Т. Б. Филичева., Г. В. Чиркина — М.: Просвещение, 1993. — 98 с.
8. Жукова Н. С., Мастюкова Е. М., Филичева Т. Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. — М., 1990.

Тесная взаимосвязь-динамика в обучении

Якушина Оксана Викторовна, учитель-логопед
МБДОУ ДСКВ № 29 «ЁЛОЧКА» (г. Нижневартовск)

*Всем, кто хочет добиться
успеха, нужно начинать с
чистоты выговора, с развития
силы и крепости в голове.*

М.В.Ломоносов

Старый как мир вопрос: нужно ли учить ребенка до школы? — не потерял своей актуальности. Поступление ребенка в школу — важный этап в жизни, который меняет социальную ситуацию его развития. К обучению в первом классе ребенка необходимо готовить. Важно, чтобы дети семилетнего возраста владели, прежде всего, грамотной фразовой, развернутой речью, объемом знаний, умений, навыков, определенных программой подготовительной группы дошкольных учреждений общего типа.

— Ваш ребенок плохо говорит? Вам к логопеду!

Статистика утверждает, что подобная фраза в последнее время звучит не редко, а логопеды-практики все чаще сталкиваются в работе с речевыми нарушениями, требующими длительной коррекции, которая, увы, не всегда оказывается достаточно эффективной и далеко не всегда обеспечивает стойкий результат. В чем причина?

Речь относится к разряду сложнейших психических функций и материальной основой ее является головной

мозг. Именно взаимодействие множества мозговых структур обеспечивает формирование сначала устной речи, а затем — навыков чтения и письма. Говоря проще, качество речи ребенка во многом определяется состоянием процессов, происходящих в мозге, т.е., в конечном итоге, его неврологическим здоровьем.

Сравнение данных о частоте неврологических нарушений у первоклассников за несколько лет, а также совпадение динамики роста их числа с учащением случаев отклонений в речевом развитии побудили к более подробному изучению неврологической составляющей речевых нарушений. В процессе работы сведения об отдельных видах речевой патологии и результаты собственных наблюдений соотносились с материалами исследований ряда ученых-неврологов (О.И. Ефимова, А.И. Кайсаровой, И.В. Кри-воносина, Т.Е. Лукьяновой, Ю.А. Росина и др.).

Как правило, родители рассказывают о тяжело протекающей беременности или родах, сообщают, что первые робкие проявления речевой активности у ребенка появились в возрасте 3 лет (или позже). Слова и фразы при этом укорачивались, упрощались и искажались малышом до неузнаваемости, хотя речь окружающих он слышал и понимал достаточно хорошо, о чем свидетельствовало безошибочное выполнение данных ему словесных команд и поручений.

Здесь можно говорить о недоразвитии речевых (речедвигательных) зон коры головного мозга в родовом периоде или их поражении в процессе родов.

По мнению ученых, нарушение созревания ответственных за речь областей коры больших полушарий (как речедвигательных, так и речеслуховых) может возникать внутриутробно при недостаточном снабжении данных участков кислородом. Подобное состояние вызывается патологией пуповины, затрудняющей прохождение крови из организма матери в организм ребенка, а также вследствие анемии, пороков сердца, бронхитов, связанных с курением беременной. Вполне может быть спровоцирована и угнетающим воздействием на мозг плода вредных веществ, появляющихся в организме матери при ранних токсикозах беременности и различных хронических заболеваниях.

Поражение центральных речевых зон в подавляющем большинстве случаев является следствием родовых травм, когда во время родов в результате механического воздействия на организм плода возникают различные его повреждения, в том числе травмы сосудов, обеспечивающих питание мозга. Это вызывает ту или иную степень нарушения мозгового кровотока, мозг начинает испытывать дефицит питания кровью, а, значит, и кислородом. Кислородное голодание (гипоксия) вызывает потерю активности, а высокая его степень — гибель целых групп нервных клеток. Нарушение функции венозных сосудов, напротив, приводит к переполнению мозга кровью из-за недостаточного ее оттока. Застой крови, как и ее недостаток, способны оказывать разрушающее воздействие на мозговую структуру, поскольку приводит к повышению внутричерепного

давления. Аналогичная ситуация складывается и при гидроцефалии, когда мозговое вещество оказывается сдавленным между переполненными застойной мозговой жидкостью полостями (желудочками мозга) и костями черепа, что приводит к разрушению тканей мозга и лишает его возможности нормального роста и развития.

Педагоги знают, что в работе с ребенком-логопатом даже очень профессионально выстроенная коррекция далеко не всегда гарантирует успешное усвоение школьной программы. Ничего удивительного, ведь *педагогическое воздействие не может привести к норме физиологии мозга, оно не способно воссоздать нормальную структуру мозгового вещества и обеспечить ее поступательное развитие*, а нервные связи, созданные в процессе коррекционного воздействия, крайне нестойки и легко подвергаются распаду по причине сохранения неадекватных условий функционирования мозга.

Поговорим об иной ситуации, которая в последнее время преследует нас в школе буквально на каждом шагу. Практикующие логопеды знают, что подавляющее большинство отклонений звукопроизношения у детей связаны с нарушением работы мышц языка, губ, гортани, мягкого нёба, участвующих в артикуляции. Речевые органы в подобном случае попросту не способны выполнить необходимую артикуляционную позу или речевое движение, что приводит к искажению произношения звуков и, как следствие, к нарушению формирования фонематических процессов. Каждый грамотный специалист, столкнувшийся с подобным, непременно берется за укрепление мышц речевого аппарата, используя для этого массаж, артикуляционную гимнастику, а параллельно организует работу по формированию полноценного речевого слуха. Кажется, все верно. Одна беда: выполнив постановку звука, педагог вдруг встречает огромные трудности в процессе его автоматизации, а после каникул с разочарованием обнаруживает, что звук, только что появившийся в речи, снова исчез.

Все это — пресловутая дизартрия, а описанная ситуация весьма логична для данного вида патологии. С точки зрения неврологии *дизартрия — это нарушение речи, вызванное поражением ядер языкоглоточного, блуждающего и подъязычного черепно-мозговых нервов, находящихся в нижних отделах стволовой части мозга, или же повреждением путей, соединяющих эти ядра с корой головного мозга. Следовательно, речь в данном случае идет о дисфункции мозга на стволовом или корково-стволовом уровне.*

Даже при так называемой стертой форме дизартрии, когда грубые неврологические нарушения отсутствуют, специалист при обследовании может обнаружить значительное уменьшение количества активных мотонейронов — нервных клеток, обеспечивающих выполнение полноценных артикуляторных движений. Примечательно, что *самостоятельное восстановление их функции невозможно.*

Было бы наивно полагать, что для достижения относительно быстрого и стойкого результата коррекционной

работы в подобном случае достаточно лишь педагогического воздействия. Напротив, опыт показывает, что даже при хорошо организованной в дошкольном возрасте логопедической работе и относительно благополучной устной речи к моменту поступления в школу такие дети впоследствии испытывают трудности в обучении чтению и допускают множественные ошибки на письме.

И все же наиболее часто встречаются в школе дисграфия и дислексия — частичные нарушения процессов письма и чтения, проявляющиеся специфическими ошибками стойкого характера. Поскольку устная и письменная речь связаны онтогенетически, появление дисграфических и дислексических ошибок у учащихся с недостатками устной речи вполне закономерно. А как же объяснить те нередкие случаи, когда названные нарушения возникают у детей, которые в дошкольном возрасте в поле зрения логопедов вовсе не попадали, поскольку заметных отклонений в речевом развитии у них не отмечалось? Подобное возможно потому, что чтение и письмо представляют собой сложные многоуровневые психофизиологические процессы, а их расстройства обусловлены не только и не столько недочетами устной речи, сколько недостаточностью ряда психических функций: внимания, памяти, зрительного гнозиса.

В последнее время все чаще стали появляться публикации, в которых подтверждается прослеживаемая логопедами-практиками взаимосвязь между дисграфией и дизорфографией. Действительно, организуя коррекцию письменной речи ученика по поводу дисграфии и с удовлетворением отмечая значительное уменьшение числа специфических ошибок, учитель-логопед в какой-то момент замечает, что случаи неверного написания слов и предложений снова начинают лавинообразно учащаться, но на этот раз ошибки связаны с использованием изученных орфограмм. Даже при условии, что все необходимые правила ребенок твердит «назубок», самостоятельно пользоваться ими он не способен даже после многочисленных тренировочных упражнений. Авторы публикаций признают, что причина дизорфографии — все та же неспособность к речевым обобщениям, обусловленная несформированностью ряда высших психических функций. Чтобы хоть отчасти разобраться в причинах возникновения подобной незрелости мы отследили неврологическую патологию, сопровождающую дисграфию, дислексию и дизорфографию.

Как показала практика, чаще всего в подобных случаях мы сталкиваемся с заключениями невролога, обозначенными аббревиатурой ММД. Речь идет о так называемой малой мозговой дисфункции, которую считают отдаленным последствием гипоксического поражения мозга. В основе ММД лежат легкие сосудистые и микрососудистые повреждения головного мозга, следствием которых, при полной сохранности интеллекта, является нарушение процесса созревания ряда функций высшего порядка: речи, памяти, внимания, мышления. Наряду с отклонениями в устной и письменной речи у

детей с ММД отмечают нарушения поведения, трудности во взаимоотношениях с членами семьи и одноклассниками.

Достаточно часто медицинская документация свидетельствует о проявлении у учеников-дисграфиков миотонического синдрома — состояния, свидетельствующего о нарушении функционирования ретикулярной формации — скопления нервных клеток, расположенных в центральных отделах мозгового ствола и спинного мозга. Ретикулярная формация отвечает за регуляцию нервных импульсов, оказывает активизирующее воздействие на кору больших полушарий мозга. Сбой в работе этой «энергетической субстанции» сопровождается равномерным патологическим повышением или понижением мышечного тонуса, сказывается на состоянии активного внимания и трудоспособности ученика.

Нередко у учащихся с нарушениями письменной речи наблюдается астено-невротический синдром — состояние, характеризующееся крайней утомляемостью, общей слабостью, повышенной чувствительностью и эмоциональной неустойчивостью. Уже через 10–15 мин после начала урока дети с данным синдромом начинают испытывать усталость и в результате наступления охранительного торможения перестают видеть и слышать происходящее в классе, а на замечания учителя или товарищей часто отвечают приступами плача.

Еще одно часто диагностируемое в последнее время неврологами состояние — гипердинамический синдром, сопровождаемый патологически повышенной двигательной активностью ребенка, крайней неустойчивостью внимания, импульсивностью поведения и потому, как правило, приводящий к личностным и учебным трудностям. Причиной таких проявлений чаще всего является уже описанный ранее венозный застой в мозге ученика, а чрезмерная подвижность — всего лишь способ избавиться от вызванного им дискомфорта, возможность заставить сосуды работать активнее и таким образом обеспечить полноценный кровоток.

Нередко нарушения письменной речи сопровождаются нестабильностью шейного отдела позвоночника или синдромом периферической цервикальной недостаточности, которые, собственно, и являются результатами травм шейного отдела позвоночника при родах, влекущими за собой уже знакомые нам нарушения кровообращения в мозге.

Полагаю, нет нужды говорить о том, что наличие у школьников неврологических проблем, описанных выше, оказывает отрицательное влияние на качество их обучения. Беседуя с логопедом о таких учениках, учителя нередко отмечают, что эти дети выполняют различные учебные задания, в том числе связанные с письмом и чтением, крайне неравномерно. На фоне определенных учебных успехов вдруг наступает немотивированное ухудшение результатов; ребенок становится рассеянным, малоактивным, плаксивым или, наоборот, очень конфликтным, агрессивным и склонным к нарушениям дис-

циплины. Зачастую такие явления совпадают с весенним и осенним периодами, когда более всего вероятны обострения хронических недугов. Данная картина подтверждает факт, что успешность обучения (как и коррекции) у логопатов с неврологическими заболеваниями напрямую зависит от их самочувствия, а обусловленные патологией затруднения в созревании ряда высших психических функций вполне могут стать решающим фактором, способствующим возникновению отклонений при формировании таких сложных и трудоемких навыков, как чтение и письмо.

Наши наблюдения убедительно указывают на то, что речевые отклонения нельзя вырывать из контекста неврологической патологии, поскольку значительная часть нарушений речи, исключая случаи социальной и педагогической запущенности, возникают как последствия патологических процессов, обусловленных наличием неврологических заболеваний. А это значит, что успех коррекции речи без соответствующего медицинского сопровождения весьма проблематичен; напротив, вовремя организованное лечение, наряду с логопедической коррекцией, вполне могут содействовать как предотвращению, так и устранению различного рода отклонений в формировании устной и письменной речи.

Здесь, конечно, можно горько отшутиться, сославшись на народную мудрость о том, что, к сожалению, глаз логопеда много видит, да зуб неймет, или вспомнить о сверчке, которому следует знать свой шесток. Но при этом неплохо припомнить и о том, что массовую школу просто захлестывает огромное количество детей, страдающих расстройствами устной и письменной речи, этот «вал» увеличивается с каждым годом, а стойкость достигнутого за годы коррекции результата зачастую оставляет желать лучшего. Горькое чувство, когда, проработав с ребенком два года и добившись многого, вдруг обнаруживаю, что из дисграфии, как бабочка из кокона, выпорхнула дизорфография, указывая на то, что самое главное — здоровье — мы все-таки упустили.

Изучая волнующий нас вопрос, мы с удивлением обнаружили, что в современной медицине есть достаточный

потенциал объективных методов исследования, способных выявить влияющие на качество устной и письменной речи «поломки» в работе мозга. Среди них:

— метод ультразвуковой доплерографии, который позволяет исследовать артериальное и венозное кровоснабжение мозга;

— ультразвуковая нейросонография (УЗИ мозга), способная обнаружить наличие в мозговом веществе посторонних включений (например, кист), а также диагностировать гидроцефалию;

— глобальная электромиография, которая помогает за несколько минут оценить состояние ствола мозга;

— электроэнцефалография, позволяющая в сочетании с другими методиками судить о зрелости мозговых структур;

— метод вызванных потенциалов, который не только помогает исследовать состояние ствола мозга и оценить функционирование ретикулярной формации, но и позволяет оценить когнитивную функцию — одну из основных составляющих интеллекта.

Было бы очень кстати иметь по большинству обозначенных проблем государственную программу, включающую и соответствующие научные исследования, и подготовку неврологов, специализирующихся на речи, и выработку методик дородового и послеродового логопедических патронажей (о которых говорила М.А. Поваляева), когда риски можно будет просчитать и устранить еще до момента поступления ребенка в школу. Подобная работа должна бы предусмотреть и создание специальных центров, где детей тщательно обследуют при помощи аппаратов, когда, рассуждая о структуре дефекта, не нужно будет «гадать на кофейной гуще», а также организацию экспериментальных площадок, позволяющих выработать эффективные формы взаимодействия врачей с дошкольными и школьными логопедами. Там специалисты постоянно будут работать вместе, соотносить свои действия, ориентируясь на речевую динамику ребенка и деля ответственность за результат.

— Ваш ребенок плохо говорит? Вас ждут специалисты по этой проблеме: невролог и логопед!

Литература:

1. Елецкая О.В. Нарушение формирования навыка письма у учащихся средних и старших классов общеобразовательной школы // Логопед. М., 2004. № 3.
2. Логопедия / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. М., 1999.
3. Петрова Н.Н. Если ребенок плохо говорит. М.; СПб., 2005.
4. Поваляева М.Л. Справочник логопеда. Ростов н/Д, 2001.
5. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. М., 1995.

8. ПЕДАГОГИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ И СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Применение методов проектной деятельности хормейстером в хоровом классе в соответствии с требованиями ФГОС нового поколения в урочной и внеурочной деятельности в муниципальных общеобразовательных учреждениях

Денисов Растям Мухарамович, художественный руководитель и дирижёр академического хора «Звёздные дали», лауреат всероссийских и международных конкурсов, преподаватель по внеурочной деятельности МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 66» (г. Астрахань)

Смердов Евгений Владимирович, преподаватель по классу домра, балалайка, художественный руководитель ансамбля русских народных инструментов МБОУ дополнительного образования детей «Детская школа искусств № 20» (г. Астрахань)

С началом XXI века становится всё более очевидным, что умения и навыки исследовательского поиска требуются не только тем, чья жизнь уже связана или будет связана с научной работой, они необходимы каждому человеку. Следовательно, обучение школьников и студентов специальными знаниями, а так же развитие у них умений и навыков, необходимых в исследовательском поиске — одна из основных практических задач современного образования [1. с. 76]. Связи человека с окружающими людьми, с окружающей природой и с окружающими техногенными объектами постоянно перестраиваются. В связи с этим, проблема сохранения роли академического искусства в воспитании школьников приобретает особую остроту и актуальность.

Внедрение новых образовательных стандартов привело к развитию новых современных образовательных технологий. Многие из них базируются на всем хорошо известной советской школе. Разве раньше не было кружков или секций по интересам? Было, только теперь мы это называем иначе внеурочная деятельность. Разве раньше не были самодетельные коллективы, которые на исполнительском уровне сейчас могли бы соперничать с профессиональными? Были, так вот они то и являются той самой проектной деятельностью в сфере культуры. Ведь самодетельность исходит из важного и фундаментального процесса — самостоятельности [2]. Каждый в таком самодетельном коллективе был ответственным, самостоятельным, а конечная цель достигалась по средством выполнения определенных задач: самостоятельного изучения партий, совместных репетиции, подготовительная работа к концерту и других.

С периодом перестройки и многочисленных реформ и экономических кризисов в России многое изменилось. Так если вспомнить, то раньше при каждом заводе был

свой собственных хор, инструментальный ансамбль (на крупных заводах оркестр) и танцевальный коллектив.

Каждый год из стен консерваторий и музыкальных колледжей выпускаются будущие хормейстеры, для которых поиск места работы, часто приводит к смене основных принципов работы. Работать необходимо по новому, но при этом сохранять все качества одной из лучших образовательных систем мира — советского музыкального образования [2].

Мир современной школы после уроков — это мир творчества, проявления и раскрытия каждым ребенком своих интересов, своих увлечений. Во внеурочной деятельности создается среда увлеченных детей и педагогов, которая формирует настроенных на успех будущих специалистов в различных областях спорта, искусства, науки и техники.

Маленькая окраина города Астрахани — поселок Казачий. Здесь своя история, свои традиции. Бабушки помнят казачьи песни и лихо их напевают своим внукам. На стенах домов висят пожелтевшие от времени фотографии дедов-казаков. На центральной улице Казачьего бугра неподалёку друг от друга, стоят две школы: «Белая школа» и «Красная школа». (Так называли их еще в военные годы жители поселка). «Белая школа» — МБОУ «СОШ № 66», «Красная школа» — «Детская музыкальная школа № 20».

Отсутствие культурно-досугового и спортивного учреждений в поселке, ограничение возможностей развития творческого потенциала, заметно отражается в поисках новых образовательных форм с целью организации и проведения активной творческой жизни.

Администрация двух школ провела большую подготовительную работу в создании экспериментальной площадки. Как и всякое коллективное дело, оно не только

вдохновляло, но и тревожило, так как генеральная идея эксперимента — создание модели школы, создающей благоприятные условия для воспитания нравственной и эстетически развитой личности.

С 2005 года в нашей школе был создан экспериментальная площадка по внедрению ФГОС — эстетический класс.

Занимаясь по программе эстетического класса у детей развиваются такие качества как: аккуратность, тактичность, доброжелательность, прогрессивность во взглядах и уважение чужого мнения, критичность и креативность мышления. В целом, программа по внеурочной деятельности способствует росту духовного богатства (чувствительность к красоте мира, человеческих взаимоотношений); свободы (способность к самоопределению в жизни, независимость суждений в сочетании с высокой ответственностью); гуманности (доброта, милосердие, любовь ко всему живому, требующему участия и заботы); гражданской активности (интерес ко всему, что происходит в окружающей жизни, проявление своей гражданской позиции).

Достаточно высокий образовательный уровень специалистов (артисты музыкального театра, педагоги художественной школы, хореографы, учителя с высшим образованием и высшей категорией) позволяли строить многовариантные содержательные программы концертной деятельности. Использовались разные формы организации занятий: индивидуальные (ИЗО-студии, вокал, музыкальные инструменты), групповые (хореография, иностранный язык, детский театр).

Первыми шагами совместной проектной деятельности двух школ был «Осенний бал». Он проходил в период золотой осени. В проектную деятельность были вовлечены не только дети, но и их родители рисовали декорации, оформляли сцену, шили костюмы. Дети уже в октябре показали замечательный праздник для всех детей школы.

«...Нарядные артисты под звуки полонеза поднялись на сцену. Видно было, как волнуются малыши, родители, да и педагоги тоже. Но вот на сцену вышла Золотая Осень (артистка музыкального театра). Дети забыли, что они на сцене. Осень играла с ребятами, танцевала и пела осенние песни. Вальс осенних листьев, танец с зонтиками покорили сердца зрителей. На смену Осени на сцене появились дед с бабкой, и началась сказка «Колобок».

В постановке хоровой сказки «Колобок» участвовали все дети. В конце праздника все ребята получили осенние подарки, Никому не хотелось уходить после концерта. И родители решили в ближайший выходной день отвести детей в осенний лес, чтобы они увидели красоту падающих листьев, послушали тишину природы, наблюдали за насекомыми, животными, рекой.

Таким образом, одновременно с хоровой и вокальной деятельностью дети активно участвовали в развитии школьного-экологического мониторинга окружающей среды в микрорайоне школы. Итогом исследований стало выполнение исследовательских работ учащимися школы,

с которыми они выступают на школьных, городских, областных и международных конференциях. Для перехода общества к модели устойчивого развития необходимо повышение уровня экологической культуры детей и молодежи через эффективную систему непрерывного экологического образования и воспитания детей и подростков, в том числе с ограниченными возможностями. Федеральный государственный стандарт образования отводит особое внимание роли экологического воспитания личности.

Таким образом, современный хормейстер — это не только руководитель хора, он должен обладать широким спектром профессиональных знаний и смежных специальностей [4. с. 12].

Развитие проектной деятельности хорового коллектива в старших классах основывается на принципах создания сольного академического концерта, в котором в качестве «солиста» выступает будущий дирижёр.

Когда детям было дано задание, организовать свой собственный хоровой концерт, то многие восприняли идею с большим энтузиазмом. Однако, как это всегда бывает на практике, весь запал начинает быстро гаснуть, как только начинаются трудности.

Какие взять хоровые номера? А можно ли сделать своё переложение? Как провести свою репетицию, так чтобы она была запоминающейся (как у великих)? Как работать с хором? Как сделать правильно афишу? Такими вопросами были увлечены участники проекта. А если мы работаем по ФГОС, то как хормейстеры мы просто обязаны использовать современные информационные технологии [3]. А это значит, что дети могут попробовать не просто спеть, а создать свои музыкальные и хоровые клипы, которые будут размещены в Интернете, а значит каждый может стать «звездой».

Когда возникают такие грандиозные идеи, то не многие преподаватели даже высшей школы со всем этим соглашались. «Как можно передать хор в руки не опытному дирижёру?»..., «На это всё просто нет времени, у нас и так много концертов по плану, а тут ваши проекты!»..., «Если в хоре нет дисциплины — это уже не хор!»..., однако стоит помнить, что всё это лишь доводы и демагогия. Ведь для того, чтобы сохранялась дисциплина и был опыт, вы как учитель во время всех «самостоятельных» репетиций не вмешиваетесь в процесс, а являетесь его направляющим вектором [4. с. 13].

По новым ФГОСам у нас нет понятия учитель — у нас появляется понятие тьютор, которые не учат, а лишь даёт тот самый вектор направления.

Создание хорового проекта будет возможно, если перед тем как дать идею в хор, будет составлена примерная программа. В этой программе должны быть учтены примерные сроки работы, её формы и те методы, которые будут направлены на достижение конечного результата, профессиональные понятия, предметные, личностные и метапредметные результаты, а также универсальные учебные действия. Создание такой программы,

это не очередная бумажная работа, а настоящая творческая лаборатория хормейстера.

Если, мы попробуем напеть любую современную песню, то мы долго будем вспоминать её, а мотив такой песни часто напоминает «речитатив под музыку», однако классические вокальные и хоровые произведения всегда легко вспоминаются и поются с душою. Ученики работающие над проектом своего «сольного» хорового академического концерта, должны всегда помнить, что в памяти останется на долго лишь то, что сделано качественно и с душою.

Вот почему проектная деятельность не может рассматриваться как моментально полученный результат. Большой ошибкой будет стремление «что либо слепить», ведь плохой результат, тоже результат. Когда ученик готовит свой собственный проект, и у него он не получается, как правило это может связано с желанием сделать проектную работу формально, и вновь заниматься по «старинке», то на практике такая работа может привести к психологическому и эмоциональному срыву как руководителя, так и его учащихся [5 с. 46].

Музыкальный звук должен быть благородным, особенно вокальный. Он не должен быть форсированным, так же как и *f* не должно быть «кричащим», гласные должны быть прикрытыми [6. с. 95]. Работа над звуком, фразой, интонаций — вот это те самые краткосрочные проекты. Те проекты, результат которых мы жаждем получить сейчас. Таким образом работа над одним большим проектом, может включать себя многочисленные маленькие проекты, работающие над ними хормейстеры, словно ювелиры, которые обтачивают драгоценные камни.

Личностное ориентирование в хормейстером может быть достигнуто путём проведения внеурочных занятий. Необходимо создать атмосферу дружбы, взаимопонимания, когда хор будет единой семьёй. В каждом хоре, есть те кто ведут за собой партию — корифеи, и те кто постоянно следуют за ними, тем кому нужна помощь хормейстера, он ни когда не должен уходить от проблем хористов, это может быть профессиональная педагогическая или психологическая поддержка.

Все дети хотят быть хорошими и, видя себя в зеркале наших добрых дел и слов, становятся ими. Это наши дети сегодняшнего дня, и они своим поведением, во многом подтверждают педагогическую заповедь: добро воспитывается добром, зло — злом, грубость — грубостью. Не рождаются дети ни добрыми, ни злыми, — такими их создают родители и учителя. Необходимо следовать логике самодетельности, соединенной с игрой [6. с. 96].

Итогом хорового проекта, становятся восторженные отзывы детей и их родителей, коллектива творческих педагогов. «...Смешные роли, маленькие герои... Мы смотрим спектакли и забываем, что перед нами не артисты, а дети. Среди всех дарований, данных человеку, главным можно назвать любознательность, воображение, стремление к творческой деятельности. Как можно оценить ребенка за то, что он научился в обычной капельке росы увидеть бриллиант, а падающие листья напоминают ему музыку вальса. Увидеть необычное в обычном, услышать музыку природы, научиться ее слушать и подпевать ей, стремление стать лучше и приносить людям радость. Так пусть же в детстве ребенок поймет, что любовь, доброта, великодушные — сильнее зла».

Литература:

1. Буянова Н. Б. Специфика профессиональной деятельности дирижера. // Искусство и образование: журнал методики, теории и практики художественного образования и эстетического воспитания / гл. ред. Н. А. Кушаев. — М.: — №.11 (67). — 2010. С. — 76.
2. Джорж О'Конор. Культурная политика как влияние: Экспорт идеи «творческих индустрий» в Санкт-Петербург. Творческие индустрии в России, М., 2004. С. — 46.
3. Ержемский Г. Л. Дирижеру XXI века: психолингвистика профессии / Г. Л. Ержемский. — СПб.: ДЕАН, 2007. — 240 с.
4. Кебец С. А., Методика работ с творческим коллективом (типовая программа) минское государственное музыкальное училище им. М. И. Глинки, Минск 2011, С. 12–14.
5. Литвиненко Ю. А. Моделирование проблемных ситуаций в процессе подготовки музыкантов к публичному выступлению // № 1 (35), 2010 «Культурная жизнь Юга России». 46 с.
6. Эшенбах К. Ф. «Музыка должна идти от сердца»: [беседа с дирижером] /; беседу вел А. Соболев // Музыкальная академия: Научно-теоретический и критико-публицистический журнал / гл. ред. Ю. С. Корев; В. А. Гаврилин. — 2011. — №.3. — с. 95–96.

Профессионально-ориентированный подход при обучении иностранному языку (педагогическая концепция)

Денисова Елена Васильевна, преподаватель высшей квалификационной категории
АНО СПО «Урюпинский колледж бизнеса» (Волгоградская обл.)

*Для успеха не надо быть умнее других,
надо просто быть на день быстрее большинства*
Лео Сциллард

Проблема

Политические, социально-экономические и культурные изменения в России изменили роль иностранного языка в обществе, и из учебной дисциплины он превратился в базовый элемент современной системы образования, в средство достижения профессиональной реализации личности.

Цель: Использование в бизнес-образовании (уровень СПО) различных подходов к обучению иностранному языку для формирования у студентов в соответствии с требованиями ФГОС СПО третьего поколения умений и навыков делового и профессионального общения как качественной характеристики специалиста.

Реализация цели обеспечивается путем решения следующих **задач**:

- создание условий для освоения лексико-грамматических конструкций, связанных с будущей профессиональной деятельностью, для овладения основными грамматическими категориями и базовыми грамматическими структурами английского языка;

- совершенствование приёмов и методов работы с иностранной литературой и периодической печатью, навыков чтения и перевода профессионально-ориентированных текстов с использованием справочной литературы;

- формирование у студентов навыков поиска и использования информации, необходимой для эффективного выполнения профессиональных задач, профессионального и личностного развития (ОК 4) [6–10, с. 3–4];

- формирование у студентов навыков элементарной коммуникации на иностранном языке, овладение ими лексическим минимумом специальности, умениями применять усвоенную профессиональную лексику в диалогической и монологической речи;

- развитие элементов логического мышления, логической памяти и языковой догадки студентов, критического анализа проблем и ситуаций делового взаимодействия;

- воспитание культуры речи студентов на родном и иностранном языках, формирование межкультурной грамотности будущих специалистов;

- воспитание понимания сущности и социальной значимости своей будущей профессией, проявления к ней устойчивого интереса (ОК 1) [6–10, с. 3–4].

Актуальность концепции

Новая социально-экономическая и политическая ситуация требует реализации в обществе языковой политики в области иноязычного образования, нацеленной на удовлетворение как общественных так и личных потребностей по отношению к иностранным языкам.

С реализацией новых подходов в изучении языков связано создание гибкой системы выбора условий их изучения, а также вариативной системы форм и средств обучения. Преподавателю иностранного языка необходимо уметь действовать не по строго предписанным правилам, а в соответствии с собственным выбором из числа возможных методических систем той, которая в большей степени адекватна условиям обучения.

По мнению Локтюшиной Л. А. основной причиной провалов в подготовке специалистов неязыковых специальностей к эффективному иноязычному общению в профессиональной среде является отсутствие единства освоения профессионального и языкового опыта в процессе иноязычной подготовки в учебном заведении. Эти два опыта не имеют целостного представления в содержании образования как профессиональной компетенции качественно нового вида [4, с. 6].

В настоящее время ведутся интенсивные поиски рационального сочетания накопленного опыта в преподавании языков с принципиально новыми методами получения, преобразования и использования информации, необходимой для профессионального становления специалиста.

Большой вклад в понимание сущности профессиональной компетентности на основе педагогической концепции непрерывного профессионального образования внесли Б. С. Гершунский, А. А. Деркач, И. А. Зимняя, А. К. Маркова, Р. П. Мильруд, Н. К. Сергеев, В. В. Сериков, А. В. Хуторской, J. A. Van Ek и др. [4, с. 7].

Сущность и содержание концепции

Основной мыслью концепции является принцип обеспечения интеграции дисциплины «Иностранный язык» в общий курс профессиональной подготовки студента, предполагающий отбор лингвистического материала, терминологии, лексико-синтаксических и грамматических особенностей, формата устных и письменных текстов, ситуативных особенностей.

Главное требование профессионально-ориентированного обучения иностранному языку — приблизить содержание и методы преподавания к практическим нуждам будущих специалистов.

Реализации поставленных целей и задач способствует совокупность педагогических средств, ориентированных на актуализацию знаний и умений путем использования разных способов и средств обучения:

- Схемы междисциплинарных связей
- Интегрированные учебные занятия.
- Определенная структура учебных занятий, основанная на комплексном изучении языка (внутридисциплинарные связи), организации работы с рекламными, газетным и журнальным текстами как средством усиления практической направленности обучения английскому языку, актуализации учебного материала
- Организация исследовательской, самостоятельной работы студентов
- Сборник текстов и упражнений «Английский для менеджеров».

В учебных программах современного среднего профессионального образования иностранный язык рассматривается как неотъемлемая составляющая целостного образовательного процесса, являясь объединяющим компонентом. Исходя из этого, первоочередным в преподавании иностранного языка стало создание схемы междисциплинарных связей по дисциплинам специальности 080114 Экономика и бухгалтерский учет (по отраслям) и дисциплины «Английский язык»

Схема междисциплинарных связей имеет следующую структуру:

- обеспечивающий курс;
- изучаемый курс;
- обеспечиваемый курс.

За дидактическую единицу по дисциплине «Английский язык» принята лексическая единица, а за дидактическую единицу по другим дисциплинам — термины, понятия.

Любой преподаватель знает, что, чтобы провести полностью интегрированное учебное занятие, необходима постепенная подготовка, которая включает формирование у студентов определенных знаний, умений, навыков.

Наиболее эффективным представляется обучение языку на функциональном уровне с учетом конкретной профессии. В учебных условиях это достигается путем моделирования ситуаций профессионального общения, которые могут служить основой формирования нужных навыков профессионального иноязычного общения [3, с. 2].

Формирование этих знаний, умений и навыков возможно следующими методами и приемами:

Каждое учебное занятие начинается с работы над **лексикой и базовыми грамматическими структурами**. Работа над лексикой ведется в различных формах. Она включает чтение текстов, содержащих обязательные лексико-грамматические единицы, в значительной степени адаптированные для понимания студентами. Попутно от-

рабатывается умение студентов использовать основные смысло-несущие единицы в предложении, среди которых наибольшее внимание уделяется различным видовременным формам глаголов.

Так, на втором курсе всех специальностей вводятся и закрепляются лексические единицы по теме «От запроса к контракту». А на третьем курсе специальностей 031001 Правоохранительная деятельность, 030912 Право и организация социального обеспечения они прочно закрепляются, расширяются и многократно повторяются в речевых моделях целого курса «Контрактное право». Лексика второго курса по теме «Акции» находит свое логическое продолжение в теме «Рынок облигаций» на третьем курсе специальности 080114 Экономика и бухгалтерский учет (по отраслям).

Таким образом, процесс обучения лексике выстраивается не по вертикали, а принимает форму расширяющихся кругов, где каждый виток — новая ступень, являющаяся неотъемлемым продолжением предыдущей.

Составлен и уже используется словарь лексико-фразеологических единиц «Business College Dictionary» («Отбор лексико-фразеологических единиц по теме «Профессиональная деятельность»). Более того, словарь превратился в средство обучения, поскольку он оформлен в форме планшетов в кабинете английского языка.

На следующем этапе на основе введенной лексики выполняются тренировочные упражнения на развитие **навыков перевода** профессионально-ориентированных текстов с использованием **специальных словарей**. Особностям работы со специальными словарями необходимо научить.

Один из приемов работы над текстом — это работа с **текстовым редактором**, где имеется возможность выделения различных функционально-семантических компонентов текста с помощью разных средств — шрифтовое выделение, выделение цветом, подчеркивание.

Одним из приемов профессионально-ориентированного подхода является работа с **рекламными текстами**. Она построена на материалах британских рекламных журналов. Составлен алгоритм работы с рекламным текстом.

Отобраны лексические единицы, необходимые и достаточные для заполнения формуляра заказа товаров иностранной фирме. Эти лексические единицы требуют предварительного анализа и фонетической отработки со студентами.

Логическим продолжением работы с текстами является составление собственной рекламы как творческое задание для сильных студентов.

Рекламные тексты являются дополнительными и могут использоваться в групповой или индивидуальной самостоятельной работе на учебном занятии и при организации занятий с использованием дистанционных технологий обучений (ДТО) на III курсе всех специальностей по теме: «Деловые письма», III курс специальности 230103 Автоматизированные системы обработки информации и управления, тема: «Компьютер в бизнесе».

Предлагается несколько типов упражнений, которые можно использовать, работая с такого рода материалами со студентами 1 курса всех специальностей, тема «Проблемы социального характера». Упражнения можно разделить условно на три группы: упражнения с заданием «вспомнить», на понимание и на поиск.

Интересным приемом дифференцированного, личностно-ориентированного подхода к обучению можно считать работу с **газетным и журнальным текстом**.

Материалы являются **дополнительными** и могут использоваться в групповой или индивидуальной **самостоятельной** работе на занятии, а также при организации и занятиях с использованием ДТО для всех специальностей на 2–3 курсах, когда в календарно — тематическом плане (КТП) предусмотрено учебное занятие по теме «Практика устной речи».

Разработана система заданий к текстам, сложность которых проявляется в длине предложений, нагромождении конструктивных оборотов, придаточных предложений.

Часть трудностей снимается имеющейся адаптацией и подбором переведённой лексики, фотографиями, схемами, рисунками.

Привлекательность текстов в том, что они создают атмосферу творческого общения студентов и преподавателя, служат способом восприятия учебного материала, правил хорошего тона, культуры общения, расширяют страноведческую информацию.

Одним из приемов работы над тренировочными упражнениями по тексту можно считать **компьютерное тестирование**, т. е. тестовый материал в функции вспомогательного (корректирующего) контроля усвоения содержания текста по теме, который позволяет преподавателю выявить непосредственно в ходе занятия степень понимания учебного материала и здесь же, на занятии устранить это непонимание или недопонимание, т. е. методика его применения нацелена не на контроль, а на обучение и развитие.

Усложняя структуру заданий для работы парами вводятся **модели оценочных выражений и эмоций**.

Метод использования **диалогов** на основе текстов закрепляет степень владения иностранной лексикой. Эффективной, максимально приближенной к живой речи формой диалогов являются ролевые игры по заданной ситуации, приближенной к задачам реальных коммуникативных актов в рамках профессионального общения по тексту. Такая работа рекомендуется со студентами 2–3 курсов всех специальности, когда в календарно-тематическом плане содержится тема «Практика делового общения по теме».

Все бывает во время игры — непонимание, конфликты, обиды, смех, крики и т. д. Но единственное, чего не наблюдается во время игровых занятий, так это равнодушия и безразличия. Даже самые неактивные студенты становятся неузнаваемыми: радуются, спорят, ссорятся [1, с. 35].

При организации **ролевой игры** группа делится на три **микрогруппы**, каждая из которых овладевает языковым материалом на различных уровнях: минимальном, ба-

зовом (средний), творческом. Особое значение придается подготовительному этапу ролевой игры, в процессе которого преподаватель работает над интонационными и фонетическими моделями с целью естественного исполнения ролей. Диалоги, состоящие из 2–3 реплик, отрабатываются фонетически хором, в парах, индивидуально. Большим подспорьем при тренировке ситуативных диалогов являются аудиовизуальные средства (показ ролевых видеосюжетов, прослушивание ролевых аудиомоделей). Ролевые задания готовятся с учетом уровня знаний студентов и раздаются им. На ролевой карточке уточняется ситуация общения. Слабым студентам помимо ролевой карточки даются карточки-опоры.

Во время тренировочного этапа после просмотра видеосюжетного диалога «продвинутом» в речевой подготовке студентам даются следующие задания:

- синхронно озвучить просмотренный дважды видеосюжетный диалог по ролям;

- спонтанно воспроизвести прослушанный аудио- или видеосюжетный диалог.

Задания для студентов, работающих на базовом уровне:

- используйте профессиональную лексику по заданной теме, чтобы получился короткий ситуативный диалог;

- инсценируйте его.

Ролевые задания для студентов, работающих на минимальном уровне:

- прослушайте два раза диалог и передайте его содержание по-русски. Выделите слова, не соответствующие реалиям русской речи, найдите им адекватные синонимы в русском языке;

- составьте подобный короткий диалог, используя опорную карточку.

Задания такого рода позволяют использовать наработанные лексико-грамматические конструкции в неподготовленной речи, выбирать наиболее адекватные слова из синонимического ряда, излагать и отстаивать собственное мнение, вести основанную аргументацию, уметь принимать и уважать мнение партнера.

Стоит согласиться с Н. В. Елухиной о целесообразности по возможности сократить число механических упражнений, отдав предпочтение творческим. К примеру, повторить реплику в косвенной речи: «Тебя спросили, тебе сказали, что...» [2, с. 7.].

Итоговым является задание «Согласитесь — не согласитесь с данным высказыванием» и заданием сформулировать **монологическое высказывание по тексту**. В данном случае это задание формирует умение «сцеплять» отдельные фразы и сверхфразовые единства определенными языковыми средствами.

Комплексное изучение языка предполагает собой такой прием как **комбинацию разных видов речевой деятельности** с учетом внутродисциплинарных связей на одном учебном занятии. К примеру, учебное занятие по теме «От запроса к контракту», 2 курс все специальности:

- диалогическая и монологическая речь;

- чтение;
- аудирование речи преподавателя;
- контроль выполнения внеаудиторных самостоятельных переводов текстов профессиональной направленности;

- элементы теоретической грамматики и тренировочных упражнений, обеспечивающих практику употребления сложного грамматического материала.

Оптимальная форма обучения при профессионально-ориентированном подходе — **интегрированные учебные занятия**.

При интегрированном подходе уменьшается разобщённость в преподавании различных дисциплин.

Интегрированные учебные занятия требуют глубины разносторонних знаний. В таких условиях расширяются возможности для синтеза знаний, формируются умения переноса знаний из одной сферы в другую.

Они возможны на продвинутом этапе после тщательной предварительной работы. К примеру, интегрированное учебное занятие по дисциплинам «Английский язык» — «Маркетинг», 3 курс специальность 080114 Экономика и бухгалтерский учет (по отраслям)

Учебное занятие № 15 является одним из последних в V семестре. Его содержание является попыткой преподавателя в поиске новых, интересных и полезных материалов, дополняющих учебное пособие и моделирующих работу специалиста с рекламой и рекламными агентствами. Занятие интегрируется на уровне понятийно-информационной сферы дисциплины «Маркетинг» по теме «Реклама в системе маркетинга» и практической работой над рекламным текстом британских фирм.

Одновременно работают два преподавателя. На основе полученной из рекламного текста информации студентам необходимо оформить **формуляр заказа товаров** или по почте, или по телефону, или по факсу в эти фирмы. Формуляр заказа проецируется на экране. Преподаватель обрабатывает фонетически хором лексические единицы, необходимые и достаточные для выполнения практического задания. Они тоже выведены на экран. Подобный формуляр имеет каждый студент на бумаге. Преподаватели совместно со студентами анализируют каждую строчку формуляра, опираясь на прежние знания студентов и их языковую догадку. Затем студенты самостоятельно оформляют формуляры.

Еще вариант интегрированного учебного занятия по дисциплинам «Английский язык» — «Русский язык и культура речи», 2 курс все специальности. Оно связано с задачами сравнительного изучения материала. Работают два преподавателя одновременно.

Видится удачный момент использования междисциплинарных связей на уровне работы с профессиональной лексикой будущих специалистов на русском и английском языках в плане особенностей использования заимствованных слов в речи и профессиональной деятельности, лексических ошибок, **целесообразности использования**

иностранных слов, их грамматической сочетаемости и анализа «болезней» официального стиля (плеоназм, тавтология и т. д.).

— Найти в словаре иностранных слов лексическое значение слов английского происхождения, объяснить целесообразность их использования в профессиональной деятельности (именно эти слова являются активными на уроках английского языка):

Персонал
Сертификат
Специализироваться
Локальный
Инвестировать
Процент
Вакансия

— С какими словами сочетается слово «вакансия»?

— Найдите ошибки в сочетаниях, записанных на доске (аргументируйте свой выбор).

Приказ — создают	(издают, осуществляют)
Контроль — предлагают	(возлагают)
Должностной оклад — назначают	(устанавливают)
Выговор — делают	(объявляют)
Поощрение — высказывают	(выносят)
Совещание —	(проводят, готовят, переносят)
Премия — уплачивают	(выплачивают)
Взносы — выплачивают	(уплачивают)

Работа над английскими лексико-грамматическими структурами связана с анализом — главным приёмом логического мышления. Таким образом, изучение грамматики на занятии обеспечивает решение общеобразовательной задачи — развития элементов логического мышления.

Снова обратимся к примеру: интегрированное учебное занятие по дисциплинам «Английский язык» — «Документационное обеспечение управления», 3 курс все специальности с объединением понятийно-информационной сферы дисциплин.

Цель данного занятия — найти оптимальные формы обучения, показать требования к специалисту в единстве, смоделировать будущую работу специалиста с точки зрения особенностей оформления **деловой корреспонденции** для переписки с зарубежными партнерами в англоязычных странах. Параллельно работают два преподавателя. Преподаватель ДООУ называет и анализирует реквизиты, а преподаватель английского языка работает над лексико-грамматической и фонетической стороной терминов. У каждого студента имеется формуляр делового письма. Он заполняется постепенно. Далее следует просмотр видеофильма с целью наблюдения за манерой поведения менеджера и ситуациями употребления знакомых лексических единиц.

По своей сути данное занятие есть практическое занятие. На нем имеет место работа над заполнением формуляра делового письма в англоязычных странах с анализом используемых лексических единиц английского языка.

Форма интегрированного занятия помогает преподавателю в решении проблемы индивидуального подхода: в группе с высоким уровнем обучаемости это дополнительный способ изучения иностранного языка на итоговом занятии, помогающий развитию интереса и закреплению знаний выпускников.

Интегрированное учебное занятие по дисциплинам «Английский язык» — «Налоги и сборы с юридических лиц», 3 курс специальность 080114 Экономика и бухгалтерский учет (по отраслям) с объединением понятийно-информационной сферы дисциплин на уровне терминов специальности.

Параллельно работают два преподавателя.

Особенностью данного учебного занятия является приглашение **студентов второго курса той же специальности** для участия в **дидактической игре**, для осуществления своеобразной преемственности начального и конечного этапов изучения курса английского языка уровня СПО.

Дидактическая игра «Встреча с британскими банкирами» — не самоцель данного занятия, а средство обучения и воспитания (именно поэтому тщательно продуман даже деловой стиль одежды участников игры). Дидактическая игра хорошо уживается с «серьёзным» учением.

В качестве представителей банка выступают студенты 2 курса той же специальности, для которых работа над текстом повышенной трудности сверх календарно-тематического плана из учебного пособия «English for Banking» (составитель А. Н. Самуэльян. — М.: Издательство «Менеджер», 1995). так же является своего рода углублением в работе над языком.

Студенты, достигшие *порогового уровня* сформированности межкультурной компетенции, могут соединять набор коротких, простых элементов в связное изложение мыслей для достижения понимания иноязычными партнерами [4, с. 214].

Дискуссия «российских студентов» и «британских банкиров» начинается с показа с помощью мультимедийного проектора слайдов, изображающих здание и офисную обстановку «банка». Показ сопровождается тихой музыкой и словами одного из «банкиров». Далее «студенты» задают вопросы «банкам» и выслушивают ответы.

Наконец, вся дискуссия повторяется на русском языке в тех же лицах с целью контроля понимания и проникновения в деловое «пространство» страны изучаемого языка.

Далее, интегрированное учебное занятие по дисциплинам «Английский язык» — «Немецкий язык», 2 курс все специальности.

Особенность занятия еще и в том, что оба преподавателя решают общие обучающие, развивающие и воспитательные задачи. Они стремятся научить студентов выходить за рамки текстов учебника первого иностранного языка, активно проявлять все знания и умения, полученные в первом иностранном языке.

Синхронно работают оба преподавателя. Лексические единицы отрабатываются одни и те же на двух языках.

Слайд на экране, лексика, главным образом, интернациональная

Оба преподавателя работают одновременно на втором иностранном языке; одни и те же фразы.

Способ семантизации — перевод.

Просматривается видеоряд (слайды с видами зарубежных отелей).

Перед студентами ставится задача: внимательно изучить название, стоимость, условия проживания, степень комфорта, дополнительные услуги в каждом из представленных в видеоряде отелей с целью извлечения информации для составления диалога «Вселение в отель».

Далее им следует «поработать администратором отеля», суметь помочь «иностранному туристу» получить комнату в отеле и заполнить регистрационный формуляр, адаптировав свою речь.

При этом «администратором» является студент с первым иностранным языком, а иностранцем — студент со вторым иностранным языком. Их задача состоит в том, чтобы «администратор» понял «гостя страны», смог «вселить» его в отель, получив заполненный регистрационный формуляр.

Практическое задание: заполнение регистрационного формуляра на первом и втором иностранных языках.

Очень актуальным и целесообразным можно считать проведение **внеаудиторной работы по дисциплине**, что способствует не только активизации познавательной деятельности студентов, но и привитию интереса к изучению иностранного языка, способствует практическому владению речевой деятельностью, увеличивает активный языковой запас студентов, совершенствует произношение, повышает их культурный уровень, развивает фантазию, воображение, творчество способных студентов. Проводимая воспитательная работа по дисциплине оказывает положительное психологическое воздействие на взаимоотношения преподавателей и студентов, создаёт атмосферу сотрудничества.

Приведем несколько возможных вариантов:

- «День иностранного языка»;
- «Олимпиада»;
- «Конкурс стихов, посвященных Сталинградской битве»;
- Общее мероприятие «Открой своё дело».

Преподаватель как личность всегда вызывает интерес и эмоциональное отношение студентов, и его педагогическое воздействие положительно и эффективно, если он является положительно значимым человеком для студентов. Такой же положительно значимой будет и мотивация в изучении его дисциплины.

Ожидаемые результаты:

1. Сформированность следующих знаний и умений:
 - чтение и перевод профессионально-ориентированных текстов с использованием различного рода иноязычных словарей;

— выполнение лексико-грамматических упражнений;
— овладение лексическим (1200—1400 лексических единиц) минимумом специальности (ОК1—13) [6—10, с. 11];

— умение применять усвоенную профессиональную лексику в диалогической и монологической речи;

— умение общаться (устно и письменно) на иностранном языке на профессиональные и повседневные темы (ОК1—13) [6—10, с. 11].

2. Практическое овладение студентами английским языком на адаптивном уровне, определяемом конкретной профессиональной ситуацией.

3. Подготовка специалистов, чья языковая и речевая компетенция определит качество профессиональной деятельности, успешность профессионального продвижения.

Достигнутые результаты

Таким образом, сочетание в процессе преподавания аудиторных и внеаудиторных занятий, применение методов, позволяющих осуществлять интеграцию дисциплины «Английский язык» с другими дисциплинами, непосредственно формирующими профессиональные знания, умения и навыки, позволяют сформировать у студентов высокий уровень как предметных, так и межпредметных, общеучебных компетенций.

Литература:

1. Бубликова Е. А. Преподаватели Донецкого сельскохозяйственного техникума делятся опытом // Специалист. — 2013. — № 7. С. 35.
2. Елухина Н. В. Устное общение на уроке, средства и приемы его организации // Иностр. яз. в школе. — 1995. — № 2. — С. 7.
3. Крупченко А. К. Становление профессиональной лингводидактики как теоретико-методологическая проблема в профессиональном образовании: Автореф. ... дис. д-ра пед. наук. — М., 2007. — С. 46.
4. Локтюшина Е. А. Иностранный язык в профессиональной деятельности современного специалиста: проблемы языкового образования: Монография — Волгоград, 2012. — с. 6, 7, 214.
5. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. Концепция содержания образования в 12-летней школе по предмету «Иностранный язык» // Иностр. яз. в школе. — 2000. — № 6. — С. 3—5.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 030912 Право и организация социального обеспечения. — М., 2010.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 031001 Правоохранительная деятельность. — М., 2010.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 080114 Экономика и бухгалтерский учет (по отраслям). — М., 2010.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 120714 Земельно-имущественные отношения. — М., 2010.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 230401 Информационные системы (по отраслям). — М., 2010.

За период работы качество знаний у студентов составляло от 50 % до 75 %, абсолютная успеваемость от 95 % до 100 %. Качество знаний по результатам проведенных в этом учебном году административных контрольных работ от 25 % до 100 %. По результатам рубежного контроля на 1 ноября и 10 декабря текущего учебного года абсолютная успеваемость оказалась от 96,5 % до 100 %, качество знаний от 37,5 % до 75 %.

Можно констатировать интерес студентов к дисциплине. Ежегодно ведется поисково-творческая работа, в результате которой все студенты-исследователи являются победителями общенаучных студенческих конференций разных лет «Бизнес-образование: единство науки и практики» в городе Волгограде.

Темы исследовательских работ студентов:

— Роль и значение английского языка в сфере профессиональных коммуникаций;

— Некоторые приемы формирования потенциального словаря будущих юристов при изучении английского языка;

— Как говорить по-английски по телефону;

— Как оформить резюме на английском языке;

— Отбор лексико-фразеологических единиц по теме «Профессиональная деятельность» с целью создания словаря делового английского языка для студентов СПО.

Педагогические формы и методы развития мотивации школьников в музыкальном искусстве

Кисаханова Елена Львовна, преподаватель

МБОУ ДОД «Детская музыкальная школа № 3» (п. Лиинахамари, Мурманская обл.)

Известно, что предметы музыкального искусства инициируют ребенка к активизации своей учебной и творческой деятельности. У учащегося формируется постоянное и стабильное эмоционально-эстетическое отношение к реальному миру.

В педагогической литературе констатируется, что непринужденные и естественные занятия, музыкальной деятельностью, результативно способствуют решению задач не только собственно музыкального воспитания личности, но формированию также и общих способностей школьника, становлению его индивидуальности.

На всех периодах музыкальное искусство выступает как особая форма духовно-практической деятельности, в ходе которой совершается эмоционально-ценностное самоопределение ученика.

Осознание мотивов обучения совершается не автоматически, а в результате активной образовательной деятельности, через обретение личностных смыслов, которые напрямую зависят от социальной значимости мотивации в формировании гармоничной личности учащихся.

Сложный процесс творческой самореализации будущего музыканта в учебной деятельности обусловлен его содержательными компонентами, одним из которых является мотивационно-ценностный.

С философско-психологической точки зрения, ценностные направления являются важными компонентами духовной структуры личности, закрепляющиеся жизненным опытом человека, всей совокупностью его переживаний и отграничивающие существенное, все самое важное от не важного и незначимого.

Совокупность сформировавшихся и определившихся ценностных направлений создает своего рода ось сознания, разума, обеспечивающую устойчивость личности, преемственность определенного вида поведения и деятельности, проявленную в направленности потребностей, увлечений и интересов. В силу этого ценностные направления выступают главным обстоятельством, регулирующим, детерминирующим мотивацию личности.

О направлении на ту или иную ценность можно говорить только тогда, когда учащийся запроектовал в своем сознании или подсознании процесс овладения ею, а это учащийся делает с учетом не только своих потребностей, но и своих потенциальных возможностей.

Для некоторых личностей путь формирования ценностных ориентаций в процессе обучения происходит не от потребности к ценностям, а прямо противоположно: перенимая от преподавателя мнение на нечто как на ценность, достойную того, чтобы на нее ориентироваться

в своем поведении и будущей профессиональной деятельности, может тем самым закладывать в себе зачатки новой потребности, которой раньше у нее не было.

Проявления целостных ориентаций в обучении выступают как отношения, характеризующие различную степень готовности личности будущего музыканта к учебной деятельности и образующие ее мотивационную структуру, способную управлять оценочным отношением учащихся к изучаемым дисциплинам и произведениям музыкального искусства.

Усвоенные духовные ценности искусства, став личностно значимыми, расширяют и обогащают мир ценностей ребенка, в соответствии с которым он выстраивает, как отдельные свои поступки, так и линию поведения в целом. Приобретая силу побудительных мотивов, они регулируют и направляют его учебную деятельность. Важное значение приобретает способность будущего музыканта к обучению. Благодаря этому происходит всестороннее становление личности в целом.

Учебная деятельность человека сопровождает его в течение всей жизни, в ходе которой под влиянием познания и опыта возникают новые формы его поведения и деятельности или подвергаются изменениям ранее приобретенные формы.

Сохранить устойчивость музыкальной деятельности в постоянно изменяющихся учебных ситуациях позволяет наличие психологической установки. Именно установка определяет способы, средства, приемы удовлетворения мотивационно-ценностной сферы музыканта через формирование норм профессионального поведенческого этикета и способности к обучению:

- установки на активно-творческое восприятие музыки различных стилей и жанров, а также репертуара, предусмотренного национальными программами по художественно-эстетическому воспитанию школьников;
- установки на овладение методикой художественной интерпретации музыкальных сочинений;
- установки по формированию специальных (исполнительских) навыков и умений;
- установки на творческую исполнительскую (инструментальную) и другие виды будущей деятельности.

Нужно отметить, что важность обеспечения и реализации дидактических принципов касается не только учебных занятий, но и репетиционной и, концертной практики ученика. Для того чтобы организовать процесс обучения, преподаватель должен знать наиболее общие положения методического характера, которые обеспечивали бы при наименьших затратах времени и усилий максимальную эффективность.

Одна из главных задач при обучении в инструментальном классе — сохранение и развитие у детей живого непосредственного ощущения музыки, понимание ее.

Основа начального обучения игре на музыкальном инструменте — это воспитание любви к музыке, внимательного отношения к звукам и линии развития мелодии, отклика на музыкальное впечатление.

Первые занятия с учениками посвящаются пению простых мелодий со словами, затем подбору их на музыкальном инструменте и постепенному объяснению правил изображения звуков на нотной бумаге. Попутно педагог знакомит детей с клавиатурой, названием клавиш, основами музыкальной грамоты.

В результате первого года обучения игре на музыкальном инструменте дети должны научиться выразительно, «певучим звуком», пользуясь динамическими красками, играть мелодию с несложным сопровождением, уметь передавать музыкальный образ и характер исполняемых пьес. Особенно важны при обучении в инструментальном классе творческие задания: подбор мелодии, вокальное исполнение мелодии.

Для формирования творческих умений и навыков у менее способных учащихся необходимо применять различные методы и формы работы, включать дополнительные приемы — предоставлять длительное время для разучивания небольшие произведения, заниматься индивидуально по особому плану, не форсировать прохождение программы, заставляя тщательно усваивать задания.

На занятиях немаловажно стабильно направлять внимание на слабые места в подготовке каждого учащегося и в зависимости от этого подбирать соответствующий учебный материал и средства — для достижения поставленных целей.

Эти методические приемы особенно важны в первый год занятий, когда происходит становление ученика как музыканта — исполнителя. Этот период является сложным с точки зрения психологического настроя на занятия, учебную работу самих школьников. Утомительно на протяжении даже 30 минут отрабатывать один и тот же прием, звук, штрих. Поэтому желательно чаще разнообразить задания, которые ставятся перед учащимися.

Помимо постановки рук, выработки правильной осанки, усвоения приемов игры, в занятия важно вводить элементы познавательные и игровые. Это значительно активизирует у детей интерес к занятиям, к познанию искусства и средств его выражения.

Активируя деятельность учащихся, не следует беспокоиться и опекать их, приучать к механическому выполнению указаний учителя. Безмерная забота, злоупотребление стандартами не формируют у них творческой инициативности и активности, а развивают безразличие, равнодушие и пассивность. Ученики не ощущают заинтересованности, радости творчества, увлечения и интереса к выполнению задания. Привлечение интереса учащегося

к характеру музыкального произведения, являются стимулами воспитания и проявления активности. Следует всячески пробуждать детей проявлять самостоятельность, использовать свои умения, не ожидая указаний к каждому действию.

Надо доверять детям действовать самостоятельно, несмотря на то, что их усилия на первых этапах обучения будут неудачными, не такими правильными, как те, которые выполняются с постоянной помощью педагога и с начала до конца направляются его прямыми указаниями.

Со слабыми, отстающими, как и с наиболее подготовленными участниками, необходимы, кроме групповых занятий, и индивидуальные. На групповых занятиях отстающих трудно контролировать, на ходу исправлять допущенные ими ошибки.

Музыкальное воспитание является сильнейшим средством формирования познавательного интереса у детей. Формы, методы и примы работы, с помощью которых учитель приобщает детей к музыке, должны быть направлены на пробуждение и развитие творческой активности учащихся, воспитание в них способности эмоционально отзываться на музыку и эстетически переживать ее содержание.

Построение занятия предполагает соотношение и последовательность видов музыкальной деятельности: количество времени, уделенное каждому из них, целесообразность и логика построения занятия в целом.

При организации музыкальной деятельности необходимо учитывать следующие аспекты:

1. Самочувствие и настроение ребенка к началу занятий (был ли он психологически подготовлен к этому, было ли создано эмоционально-эстетическое отношение к предстоящим занятиям).

2. Использование приемов для усвоения музыкального материала: восприятие музыки, слушание, узнавание, ее запоминание; определение характера, содержания, формы, средств выразительности (ритм, темп, динамика); интонирование мелодии (звуковысотность, основные звуки лада, интервалы).

3. Самостоятельное решение детьми поставленных педагогом музыкальных задач, направленных на развитие музыкальных и творческих способностей учащихся: собственное отношение учащегося к характеру и содержанию музыкального произведения; использование личностного опыта школьника для инструментальной интерпретации музыкального произведения.

Таким образом, процесс мотивации органично связан с отношением обучаемого школьника к обучению. Уровень развития мотивационно-потребностной сферы личности учащихся в музыкальной школе выступает особым показателем образования, интегрирующим в себе музыкальность, креативность, художественно-образное мышление, творческое воображение, ценностные ориентиры, способность к глубокому переживанию эстетических чувств, наличие вкуса, интереса к музыкальной и творческой деятельности.

Литература:

1. Баренбойм Л. А. Вопросы фортепианной педагогики и исполнительства — СПб.: Форум, 2003
2. Бочкарев Л. Л. Психология музыкальной деятельности — М.: Академия, 2006
3. Зак А. З. Психология преподавания музыки — М.: Грани, 2000
4. Землянский Б. Я. О музыкальной педагогике — М.: Музыка, 2005
5. Зими́на А. Н. Основы музыкального воспитания и развития детей — М.: Владос, 2000
6. Корлякова С. Г. Основы общей и музыкальной психологии — Ставрополь, 2004
7. Крупник Е. П. Психологическое воздействие искусства на детей — М.: Академия, 2000
8. Основной музыкальный инструмент // Программы пед. ин-тов: Сб. № 10. — Сост. Э. Ф. Новикова, Р. А. Верхолаз, И. П. Кулясов. — М.: Речь, 2000
9. Щульпяков О. Ф. Проблемы методологии обучения музыке — СПб.: Искусство, 2003

Физическая культура — как основополагающий фактор укрепления здоровья.

Смагин Николай Иванович, преподаватель физической культуры,

Почетный работник Общего образования Российской Федерации

Государственное автономное образовательное учреждение среднего профессионального образования города Москвы

«Технологический колледж № 28»

Здоровье относится к универсальному, имеющему и материальный и духовный аспекты, феномену.

Здоровый человек, более производительен, соответственно и востребован. Как и чем поддерживать свою работоспособность, как сохранить свое здоровье? Таким средством, может и должна стать физическая культура. Так как физическая культура — это неотъемлемая часть жизни человека. Она занимает достаточно важное место в учебе, работе людей. Занятием физическими упражнениями играет значительную роль в работоспособности членов общества, именно поэтому знания и умения по физической культуре должны закладываться в образовательных учреждениях различных уровней поэтапно. Физическая культура — сфера социальной деятельности, направленная на сохранение и укрепление здоровья, развитие психофизических способностей человека в процессе осознанной двигательной активности.

Составной частью методики обучения физической культуре является система знаний по проведению занятий физическими упражнениями. Без знания методики занятий физкультурными упражнениями невозможно четко и правильно выполнять их, а следовательно эффект от выполнения этих упражнений уменьшится, если не совсем пропадет. Неправильное выполнение физкультурных занятий приводит лишь к потере лишней энергии, а, следовательно, и жизненной активности, что могло бы быть направлено на более полезные занятия даже теми же физическими упражнениями, но в правильном исполнении, или другими полезными делами.

Оздоровительный и профилактический эффект массовой физической культуры неразрывно связан с повышенной физической активностью. В результате недостаточной двигательной активности в организме человека

нарушаются нервно-рефлекторные связи, заложенные природой и закрепленные в процессе тяжелого физического труда, что приводит к расстройству регуляции деятельности сердечнососудистой и других систем, нарушению обмена веществ и развитию дегенеративных заболеваний (атеросклероз и др.). Для нормального функционирования человеческого организма и сохранения здоровья необходима определенная «доза» двигательной активности. В этой связи возникает вопрос о так называемой привычной двигательной активности, т. е. деятельности, выполняемой в процессе повседневного профессионального труда и в быту. Наиболее адекватным выражением количества произведенной мышечной работы является величина энергозатрат. Минимальная величина суточных энергозатрат, необходимых для нормальной жизнедеятельности организма, составляет 12–16 МДж (в зависимости от возраста, пола и массы тела), что соответствует 2880–3840 ккал. Из них на мышечную деятельность должно расходоваться не менее 5,0–9,0 МДж (1200–1900 ккал); остальные энергозатраты обеспечивают поддержание жизнедеятельности организма в состоянии покоя, нормальную деятельность систем дыхания и кровообращения, обменные процессы и т. д. (энергия основного обмена). В экономически развитых странах за последние 100 лет удельный вес мышечной работы как генератора энергии, используемой человеком, сократился почти в 200 раз, что привело к снижению энергозатрат на мышечную деятельность (рабочий обмен) в среднем до 3,5 МДж. Дефицит энергозатрат, необходимых для нормальной жизнедеятельности организма, составил, таким образом, около 2,0–3,0 МДж (500–750 ккал) в сутки. Интенсивность труда в условиях современного производства не превышает 2–3 ккал/мин, что в 3 раза ниже пороговой величины (7,5 ккал/мин) обеспечи-

вающей оздоровительный и профилактический эффект. В связи с этим для компенсации недостатка энергозатрат в процессе трудовой деятельности современному человеку необходимо выполнять физические упражнения с расходом энергии не менее 350–500 ккал в сутки (или 2000–3000 ккал в неделю).

Физическая культура оказывает благотворное влияние на нервно-эмоциональную систему, продлевает жизнь, омолаживает организм, делает человека красивее. Пренебрежение же к занятиям физкультурой приводит к тучности, потере выносливости, ловкости и гибкости.

Утренняя зарядка является важнейшим элементом физической культуры. Однако она полезна только при условии ее грамотного применения, которое учитывает специфику функционирования организма после сна, а также индивидуальные особенности конкретного человека. Так как организм после сна еще не полностью перешел к состоянию активного бодрствования, применение интенсивных нагрузок в утренней гимнастике не рекомендуется, а также нельзя доводить организм до состояния выраженного утомления.

Утренняя зарядка эффективно устраняет такие последствия сна, как отечность, вялость, сонливость и другие. Она увеличивает тонус нервной системы, усиливает работу сердечно — сосудистой и дыхательной систем, желез внутренней секреции. Решение этих задач позволяет плавно и одновременно быстро повысить умственную и физическую работоспособность организма и подготовить его к восприятию значительных физических и психических напряжений, часто встречающихся в современной жизни.

Физические упражнения это движения или действия, используемые для физического развития человека. Это средство физического совершенствования, преобразования человека, развития его биологической, психической, интеллектуальной, эмоциональной и социальной сущности. Физические упражнения являются основным средством всех видов физической культуры. Они, действуя на головной мозг, вызывают чувство бодрости и радости, создают оптимистическое и уравновешенное нервно-психическое состояние. Физкультурой следует заниматься с раннего детства и до глубокой старости.

Оздоровительный и профилактический эффект физической культуры неразрывно связан с повышенной двигательной активностью, усилением функций опорно-двигательного аппарата, активизацией обмена веществ. Двигательная активность имеет огромное значение, как для преодоления двигательного дефицита (гиподинамии), так и для сохранения и укрепления здоровья. Недостаток двигательной активности приводит к нарушению в организме человека нервно-рефлекторных связей, заложенные природой, следствием чего является расстройство деятельности сердечно — сосудистой и других систем, нарушение обмена веществ и развитие различных заболеваний.

Физический труд и любительский спорт — прекрасные средства физической культуры для профилактики и

укрепления здоровья. Они хорошо подходят людям с сидячей работой, а также работникам умственного труда. Основное требование — нагрузки должны быть посильными и ни в коем случае не перенапрягаться.

Закаливание также является одним из элементов физической культуры. Ему принадлежит существенная роль в профилактике простудных и многих инфекционных заболеваний. К закаливающим процедурам относятся: ежедневные обтирания тела прохладной водой или приём душа, обливание, купание с последующим растиранием, воздушные и солнечные ванны.

В процессе закаливания в первую очередь укрепляется нервная система. Под действием внешних раздражителей деятельность сердечнососудистой, дыхательной и других систем организма постепенно перестраивается, приводя к расширению компенсаторных функциональных возможностей организма человека. Основными принципами закаливания являются постепенность, систематичность, учёт индивидуальных особенностей человека, комплексное использование солнца, воздуха и воды.

Теория и практика физической культуры и спорта определяет ряд принципиальных положений, соблюдение которых гарантирует успехи в самостоятельных занятиях физическими упражнениями и ограничивает от переутомления и нежелательных последствий. Главное из них: сознательность, постепенность и последовательность, повторность, индивидуализация, систематичность и регулярность. Принцип сознательности направлен на воспитание у занимающихся глубокого понимания роли и значения проводимых самостоятельных занятий в укреплении здоровья в самосовершенствовании своего организма.

Тренировочный процесс предлагает: соответствие физических нагрузок по возрасту, полу и индивидуальным возможностям. (Состояние здоровья, физическое развитие, физическая подготовленность) занимающихся; постепенное увеличение интенсивности, объема физических нагрузок и времени тренировочного занятия; правильное чередование нагрузок с интервалами отдыха; повторение различных по характеру физических нагрузок и систематически регулярно на протяжении более длительного времени (недель, месяцев, лет).

Таким образом, правильно подобранные и оптимально спланированные физические нагрузки способствуют поддержанию на высоком функциональном уровне всех физических систем, обеспечивают достаточную общую и специальную работоспособность, делают жизнедеятельность человека более экономичной и, наконец, предупреждают развитие в организме многих патологических процессов.

Каждый здравомыслящий человек хочет прожить свою жизнь долго и счастливо. А вот здоровье не купишь и не получишь в дар. И никакой интернет — магазин подарков в этом не поможет. Поэтому нужно делать все, чтобы сохранить его, пока не стало, слишком поздно. Обычно вследствие неправильного образа жизни у человека

появляются нервные расстройства, разные болезни, проблемы на работе и дома. А ведь нужно просто задуматься: все ли возможное мы делаем для сохранения своего здоровья? Ведь зачастую поход к врачу можно избежать, если правильно выстроить свой образ жизни.

Кроме того, не стоит забывать, что помимо физического здоровья важно и духовное состояние человека. Поэтому воспринимайте жизнь с позитивом, любите близких, дарите им приятные подарки и радуйтесь вместе

с ними. Будьте доброжелательны, по возможности спокойны и рассудительны, поскольку раздражительность и ежедневная суета могут нанести вашему сердцу непоправимый вред и привести к нервным расстройствам. Мало-подвижный образ жизни — одна из многих бед современного человечества. Мы не в силах изменить мир, но мы в силах изменить свою жизнь. Только в комплексе все эти меры приведут к отличному самочувствию и прекрасному внешнему виду.

Литература:

1. Евсеев Ю. И. Физическая культура (учебное пособие для студентов вузов). Ростов н/д: Феникс, 2004 г.
2. Ильинич В. И. Физическая культура в жизни студентов: учебник / В. И. Ильинич, — М.: Гардарики, 2007 г.

Педагогический опыт — результат творчества

Снопко Наталья Михайловна, доктор педагогических наук, заслуженный учитель РФ, директор;
Малькова Людмила Алексеевна, заслуженный учитель профтехобразования РФ, методист
ГАОУ СПО Технологический колледж № 28 (г. Москва)

И опыт, сын ошибок трудных...
А. С. Пушкин

Любая образовательная организация — живой организм, в т. ч. и наш колледж. И в этом смысле в авангарде всегда идут образовательные организации, которые активно ведут инновационную деятельность. Наш ГАОУ СПО города Москвы Технологический колледж № 28 — не исключение и, работая в инновационном режиме, преподавательский коллектив акцентирует внимание на обеспечении условий для развития личности студента, стимулируя тем самым инновационные аспекты деятельности преподавателей.

Профессиональное образование сегодня находится в условиях перехода от информационной к системно-деятельностной компетентностной модели на основе федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) нового поколения. Основой ФГОС нового поколения является деятельностный подход. В связи с этим новая образовательная парадигма многое меняет в целях, содержании, процедуре и результатах деятельности преподавателей. Несмотря на то, что при компетентностном образовании упор делается на применение неурочных форм организации занятий, таких как группа по проекту, самостоятельная работа в библиотеке или компьютерном классе и т. д., основной формой организации обучения по-прежнему остается урок, основой которого должно стать самостоятельное приобретение знаний, их практическая востребованность впоследствии.

Урок, его планирование и проведение — это то, с чем преподаватель имеет дело ежедневно, то, что ему понятно.

Однако с позиций требований стандартов третьего поколения существенные изменения претерпевают как сам урок, так и содержание и структура его плана.

Сегодня преподаватель должен иметь четкое представление о сути урока современного типа, в основу которого заложен принцип системно-деятельностного подхода, чем он отличается от традиционного урока: в чем отличие дидактических требований к этим урокам; что изменяется при подготовке и проведении урока современного типа в деятельности преподавателя и студентов и т. д. Организация и проведение уроков с использованием практико-ориентированных технологий включает многие виды самостоятельной работы, направленной на познавательную активизацию деятельности и развитие познавательных умений, например,

- подготовка тезисов по учебному тексту;
- подготовка развернутого плана по тексту учебника;
- составление конспекта (опорного конспекта) параграфа;
- составление словаря по учебному тексту;
- составление хронологических таблиц, схем;
- заполнение таблиц, составление схем;
- работа с документами и т. д.

В поле зрения современного преподавателя без должного внимания и практического использования не должны оставаться информационно-коммуникационные технологии, являющиеся средством достижения новых образовательных результатов, предусмотренных ФГОС нового поколения. На заседаниях цикловых комиссий обяза-

тельно должны рассматриваться вопросы проектирования современного урока с использованием ИКТ и ЭОР (электронных образовательных ресурсов), а также обсуждаться критерии его эффективности.

Умения осуществлять методическое проектирование современного урока с учетом требований ФГОС к обучению с использованием ИКТ и ЭОР преподаватели показывают на открытых уроках, которые способствуют совершенствованию учебного занятия — урока как основной формы организации учебного процесса — и повышению профессиональной квалификации преподавателя. Процесс организации обучения студентов с использованием ИКТ и ЭОР позволяет сделать его более интересным, ярким и увлекательным, эффективно решать проблему наглядности в обучении, расширить возможности визуализации учебного материала, делая его более понятным и доступным. К электронным образовательным ресурсам (пособиям) можно отнести мультимедийную презентацию и рассматривать ее как вспомогательное пособие, используемое преподавателем на уроке и требующее его комментариев и дополнений. Целесообразность применения электронной презентации на уроке обусловлена конкретными обстоятельствами:

- Необходимостью продемонстрировать несколько различных таблиц или схем, менять которые по ходу урока сложно;
- Невозможностью показать объект или явление иным способом;
- Необходимостью показать образец выполнения задания.

Сегодня стало бесспорным, что педагогические инновации являются мощным фактором развития любой образовательной организации. Качество и эффективность инновационной образовательной деятельности зависят в большей степени от организации и проведения методической работы в ее структурах — цикловых методических комиссиях, от выявления, обобщения и распространения педагогического опыта, прежде всего, в самом педагогическом коллективе. Главная задача при организации учебного процесса и деятельности преподавателей — преодолеть:

- стереотипность мышления;
- узость методического кругозора и непонимание перспектив;
- склонность к шаблонам, однажды освоенным, привычным, методам ведения учебных занятий.

Большую роль в решении этой главной задачи решают творческие группы, создаваемые в педагогическом коллективе, и работающие по определенному направлению. Примером может служить творческая группа, созданная в рамках цикловой комиссии гуманитарных дисциплин: Л. Ю. Маковская, С. В. Ларькова — преподаватели английского языка, И. В. Ускова — преподаватель русского языка и литературы, А. В. Грошева — преподаватель истории. Этими преподавателями была разработана тема «Творчество У.Шекспира» с приоритетом в использовании междисциплинарных связей, финалом стало про-

ведение открытого интегрированного учебного занятия «Высокое Возрождение. Идеи гуманизма в истории и литературе на примере жизни и творчества У.Шекспира», на котором студенты показали знания по литературе, истории, английскому языку. Урок был проведен с элементами театрализации. Вели его четыре преподавателя: Маковская Л. Ю., Ларькова С. В., Ускова И. В., Грошева А. В. Студенты переводили сонеты У.Шекспира на английский язык (Галогре М. была лучшей), участвовали в викторине.

В процессе методической работы преподавателями регулярно проводятся уроки нетрадиционной формы, исследовательская работа среди обучающихся, активное используются информационно-коммуникационные технологии (каждый учебный кабинет оснащен мультимедиа проектором), причем, компьютерная техника применяется не только к оформлению, но и решению образовательных развивающих задач урока, применению современных приемов и методов обучения.

Все это способствует повышению профессионального мастерства, совершенствованию педагогической техники, в конечном счете, повышению квалификационной категории преподавателей.

Положительный педагогический опыт должен обязательно транслироваться как в самой образовательной организации, так и за ее пределами. Методические разработки, где описывается опыт работы преподавателей, изучаются всеми членами цикловых комиссий, публикуются в рамках мероприятий, проводимых ИД «Первое сентября» — «Открытый урок», «Портфолио ученика» и др. Своим опытом преподаватели делятся на различных международных заочных научно-практических конференциях, например, преподавателем Заленской Н. С. опубликована статья «О понятии активной жизненной позиции» (Ишимский государственный педагогический институт им. П. П. Ершова, ВЕСТНИК № 1 (3) 2012), Н. И. Смагиным — «Профессиональная деятельность и физическая культура» (НОУ ДПО «Экспертно-методический центр», г. Чебоксары, 2013 г.), Л. М. Гусевой — «Формирование навыков устных и письменных вычислений на уроках математики (методические рекомендации по урочной деятельности студентов ОУ СПО) (Образовательный потенциал: II Международная ярмарка образовательных технологий. 29 января 2013 г./ гл.ред. М. П. Нечаев — Часть I — Чебоксары: Экспертно-методический центр, 2013. — 760 с.) и ряд других. Всего только за 2012 и 2013 гг. преподавателями были опубликованы материалы собственного педагогического опыта более 50.

Современное профессиональное образование становится подлинно индивидуальным (персонифицированным), а главное — одной из универсальных человеческих потребностей является способность к учению как самостоятельному приобретению, обновлению, использованию знаний на основе новых образовательных технологий. Полученные на уроках теоретического и пра-

ктического обучения знания и компетенции — база для профессиональной деятельности выпускника колледжа, которая сыграет большую роль в его творческом росте и развитии.

Литература:

1. Кроль В. Педагогика/Кроль В. — М.: Высшая школа, 2008. — 320 с.
2. Поташник М. М. Как развивать педагогическое творчество./Поташник М. М. — М.: Знание, 1987. — 80 с.
3. Делия В. Профессионализация в условиях современной системы инновационного образования./Делия В., Астафьев Б. и др. Под ред. Делия В. Изд. ИСЭПиМ, Де-По, 2011. — 292 с.
4. Бухвалов В. А. Развитие учащихся в процессе творчества и сотрудничества./Бухвалов В. А. — М.: Центр «Педагогический поиск», 2000. — 144 с.
5. Гайнеев Э. Р. Деятельно-компетентный подход в реализации ФГОС как средство повышения квалификации педагогов профессионального образования./Гайнеев Э. Р.// Методист — 2013. — № 1. — С. 44–49.
6. Дьякова Т. М. Современные подходы к оценке знаний, умений и практического опыта обучающихся./Дьякова Т. М.// Методист — 2013. — № 2. — С. 42–43.
7. Литвинова В. Е. Научно-методическое сопровождение инновационной деятельности педагогов учреждений профессионального образования./Литвинова В. Е.// Методист — 2013. — № 1. — С. 41–44.

Использование технологий интерактивного обучения на уроках физики

Турсунов Каххор Шоназарович, кандидат педагогических наук, доцент;

Жуманов Шокир Эшимович, соискатель

Каршинский инженерно-экономический институт (Узбекистан)

Важнейшей задачей образовательного учреждения, в том числе и преподавания физики, является формирование личности, способной ориентироваться в потоке информации в условиях непрерывного образования. Осознание общечеловеческих ценностей возможно только при соответствующем познавательном, нравственном, этическом и эстетическом воспитании личности. В связи с этим первую цель можно конкретизировать более частными целями: воспитание у школьников в процессе деятельности положительного отношения к науке вообще и к физике в частности; развитие интереса к физическим знаниям, научно-популярным статьям, жизненным проблемам. Физика является основой естествознания и современного научно-технического прогресса, что определяет следующие конкретные цели обучения: осознание учащимися роли физики в науке и производстве, воспитание экологической культуры, понимание нравственных и этических проблем, связанных с физикой.

При обучении физики студентов первого курса преподаватель нередко сталкивается со следующими трудностями, связанные с тем, что обучение в средней школе может производиться в различных классах с разным изучением этого предмета, специализированных школах, лицеях и колледжах:

— учащиеся не могут представить некоторых явлений, таких как явления микромира и мира с астрономическими размерами;

— при изучении некоторого материала изучение его

затрудняется незнанием учащимися математического аппарата, с помощью которого материал может быть изучен на высоком теоретическом уровне (например, незнание основ дифференциального и интегрального исчисления при изучении механики);

— для изучения явления в школе не может использоваться какое-либо оборудование по причине его дороговизны, громоздкости или небезопасности (например, явления ядерной и квантовой физики);

— явление вообще нельзя наблюдать (например, демонстрация СРТ-симметрии).

Обычно подобные вещи в школе представлены либо на низком научном уровне, то есть объясняются «на пальцах», либо вообще не изучаются, что, безусловно, сказывается на уровне подготовки учеников.

Многие из преподавателей по-разному решают ряд этих сложившихся проблем. Когда непосредственное изучение каких-либо явлений оказывается невозможным, изучаемый объект заменяют его моделью, т.е. более простым и доступным для изучения объектом, но находящимся в некотором соответствии с оригиналом. Моделирование может помочь при проведении лабораторных, вычислительных заданий и практикумов.

Моделирование возможно производить по следующим направлениям:

- показ модельных демонстраций;
- проведение модельных лабораторных работ;
- организация занятий по моделированию физических явлений с помощью конструктора;

— использование задач на нахождение решения численными методами.

Исследование знаковых, в частности, математических, моделей также можно рассматривать как некоторые эксперименты («эксперименты на бумаге», умственные эксперименты). Это становится особенно очевидным в свете возможности их реализации средствами электронной вычислительной техники. Один из видов модельного эксперимента — модельно-кибернетический эксперимент, в ходе которого вместо «реального» экспериментального оперирования с изучаемым объектом находят алгоритм, программу его существования, который и оказывается своеобразной моделью поведения объекта. Вводя этот алгоритм в цифровую ЭВМ и, как говорят, «проигрывая» его, получают информацию о свойствах объекта в определенной среде, о его функциональных связях с окружающей «окружающей средой».

Именно поэтому при обучении физике большую роль, на мой взгляд, играет технология интерактивного обучения (ТИО).

Применение ТИО позволяет учителю соединить деятельность каждого школьника (возникает целая система взаимодействий: учитель — учащийся, учитель — класс, учащийся — класс, учащийся — учащийся, группа — группа), связать его учебную деятельность и межличностное познавательное общение.

Каждый учитель может самостоятельно придумать новые формы работы с классом. При этом, технологий интерактивного обучения существует огромное количество.

С другой стороны, одно из приоритетных направлений информатизации современного общества является информатизация образования — процесс обеспечения сферы образования методологией и практикой разработки и оптимального использования современных — новых информационных технологий, ориентированных на реализацию психолого-педагогических целей обучения, воспитания.

Компьютер, как средство обучения, способствует развитию творческого потенциала обучаемого, способностей к коммуникативным действиям, навыков экспериментально-исследовательской работы; культуры учебной деятельности; повышению эффективности и качества учебно-воспитательного процесса.

Внедрение в технологии компьютерного обучения мультимедийных образов позволяет надеяться на использование всех важнейших способностей восприятия человека: сокращение времени обучения на 40 % и повышается эффективность обучения на 30 %.

Flash-анимация (применительно к учебному процессу) — это небольшой учебный ролик, в котором с помощью подвижных изображений, схем, подписей и дикторского текста изложен фрагмент изучаемого материала.

Анимации, используются для иллюстрации физических явлений, процессов. Так же встречаются, для применения в учебном процессе анимации, которые имеют

синхронизированное дикторское сопровождение, это даёт возможность использовать анимации при объяснении нового материала учителем или проводить учащимся самостоятельное изучение нового материала. Существует целый ряд анимаций, которые можно использовать для закрепления и проверки знаний, например, вызывая ученика прокомментировать происходящее на экране. По ходу проигрывания анимации актуально использование всплывающих подсказок, а также выделение цветом или подсвечиванием частей экрана или рисунков, т. е. тех фрагментов, на которых необходимо сконцентрировать внимание школьников.

Для повышения эффективности учебного процесса сюжеты анимации разбиты на части, и предоставлена возможность выбора режима проигрывания сюжета — с остановкой на ключевых кадрах или без остановки. Работа с анимацией в режиме остановки на ключевых кадрах даёт возможность учителю сделать дополнительные комментарии или дать возможность учащимся сделать записи в тетрадях, а также этот режим позволяет несколько раз проигрывать наиболее сложные фрагменты анимации без особых сложностей поиска необходимого фрагмента сюжета.

Работа с анимацией в компьютерном классе может быть основой для индивидуальных заданий разной степени сложности. В этом случае могут предлагаться учащимся разные формы работы: описать процесс или явление, ответить на вопросы к анимации, сформулированные учителем перед просмотром, или предложить учащимися составить собственные вопросы или опорные конспекты просматриваемой анимации. Ряд разработанных анимаций интерпретируют лабораторные эксперименты, которые не всегда удаётся провести в аудитории, и тем более в домашних условиях.

Если технологические возможности сопровождаются соответствующей методикой использования, то это делает преподавание предмета более привлекательным как для учителей, так и для учеников, может облегчить труд учителя, освободить его от рутинной работы на всех трех этапах обучения. Так на этапе объяснения нового материала можно использовать следующие анимации:

— анимации короткие (упрощённые) — «ожившие картинки», показывающие короткую динамику процесса. Могут содержать всплывающие подписи, выделение отдельных частей, сопроводительный текст диктора или быть интуитивно ясными в силу понятности содержания первого кадра и названия объекта;

— анимации сюжетные — аналоги традиционных фрагментов «мультфильмов», включавшихся в учебные кино- и видеофильмы для иллюстрации механизмов тех или иных биологических процессов, в том числе микромира. В подобных анимациях облегчена остановка и переход к нужному фрагменту, за счёт синхронизированного звукового сопровождения;

— интерактивные модели — анимация, ход которой зависит от задаваемых начальных условий. К этому типу

объектов можно отнести интерактивные таблицы (когда фрагменты могут «оживать» в короткие анимации или укрупняться с появлением новых деталей);

— интерактивные рисунки — упрощённый вариант интерактивных моделей. При подведении курсора к такому рисунку отдельный объект или часть объекта выделяется подсвечиванием или изменением цвета, и всплывает его название.

На этапе закрепления, можно использовать задания с выбором ответа, которые помимо текста могут содержать рисунки, а также фотографии, видео— и анимаци-

онные фрагменты. Задания с использованием фото, видео и анимации — переводят фото—, видео и анимационные объекты из категории иллюстраций в категорию обучающих материалов.

Все перечисленные интерактивные обучающие программы и методы работы с ними, в преподавании физики могут быть использованы для создания заданий, связанных с экспериментом, обработкой экспериментальных данных и для сопоставления информации, представленной в различных видах, т. е. для усвоения методов познания, включённых в образовательный стандарт по физике.

Литература:

1. Оспенникова Е. В., Худякова А. В. Работа с компьютерными моделями на занятиях школьного физического практикума // Современный физический практикум: Тезисы докл. 8-й конференции стран Содружества. — М.: 2004. — с. 246–247.
2. Чирцов А. С. Физико-математическое образование и компьютерные технологии — почти двадцать лет спустя // Журнал «Компьютерные инструменты в школе», Санкт-Петербург: «Информатизация образования», с. 13–20, 1998.

Использование активных методов обучения в современном образовательном учреждении

Усачев Виктор Александрович, директор (декан);
Шенк Надежда Владимировна, заместитель директора по учебной работе;
Фортус Антонина Викторовна, методист;
Данилова Наталья Александровна, преподаватель;
Жось Людмила Георгиевна, преподаватель
Омский государственный университет путей сообщения

Анализ результатов внедрение активных методов обучения на основании использования метода кейсов в образовательном процессе.

Ключевые слова: метод кейсов, компетенции, педагогические технологии, педагогическое мастерство.

В процессе перехода на новые федеральные государственные образовательные стандарты изменились требования, предъявляемые как к результатам образовательного процесса, так и к преподавателю, как основному носителю и ретранслятору знаний. Внедрение и использование преподавателем современных педагогических технологий способствует развитию ключевых компетенций у студентов. Наиболее важной компетенцией для работодателей является умение и способность человека оперативно решать профессиональные задачи.

Одной из современных технологий обучения в логике компетентного подхода является активное обучение. Активные методы обучения обеспечивают интенсивное развитие познавательных мотивов, интереса, способствующих проявлению творческих способностей в обучении. Одним из наиболее эффективных активных методов обучения студентов в современном образовательном учреждении является метод кейсов.

Использование метода кейсов способствует развитию умения анализировать ситуации, оценивать возможные альтернативы решения, выбирать оптимальный вариант и составлять план его осуществления. Систематическое использование данного метода в течение учебного цикла обеспечивает формирование у обучающихся устойчивых навыков решения практических задач.

Кейсовый метод обучения начал применяться еще в начале XX века в области права и медицины. Ведущая роль в распространении кейсового метода принадлежит Гарвардской Школе Бизнеса. В период с 1909 по 1919 гг. обучение происходило по схеме, когда учеников-практиков просили изложить конкретную ситуацию (проблему), а затем дать анализ проблемы и соответствующие рекомендации. Первый сборник кейсов был издан в 1921 г.

Кейсовый метод нашел широкое применение на Западе в области изучения менеджмента и маркетинга.

Популярность в России метод кейсов получил с развитием системы бизнес образования. Особая сложность в обучении методом кейсовых ситуаций заключается в подборе конкретных ситуаций. Преподаватели поставлены перед выбором либо использовать зарубежные варианты кейсовых ситуаций, либо самостоятельно разрабатывать собственные. Опыт показал, что осваивать технологию обучения можно и на зарубежных кейсах, при этом необходимо адаптировать содержание зарубежной кейсовой системы к особенностям российского образовательного рынка. Это предполагает разработку авторских кейсовых ситуаций и создания банка данных российских ситуаций. Первый опыт такой работы был проведен в рамках проектов, осуществляемых Национальным фондом подготовки кадров (НФПК), результатом которого явилось написание 100 российских конкретных ситуаций.

Метод конкретных ситуаций занимает промежуточное место между такими активными методами обучения, как открытая дискуссия и деловые игры, эффективное сочетание которых обеспечивает комплексное формирование компетенций обучающегося.

По технологии применения метод кейсов относится к классу методов решения сложных, слабоструктурированных проблем, предполагающих использование творческого потенциала исследователя, ориентацию на инновацию [2, с. 10].

Являясь интерактивным методом обучения, метод кейсов завоевывает позитивное отношение со стороны обучающихся, которые видят в нем игру, обеспечивающую освоение теоретических знаний и овладение практическим использованием материала. Не менее важно и то, что анализ ситуаций оказывает воздействие на формирование профессиональной культуры обучающихся, активизирует интерес и стимулирует позитивную мотивацию по отношению к учебе [1, с. 24].

Кейс-метод базируется на совокупности дидактических принципов:

1. Индивидуальный подход к каждому обучающемуся, учёт его потребностей и стиля обучения, что предполагает сбор максимума информации еще до занятий;
2. Максимальное предоставление свободы в обучении (возможность выбора преподавателя, дисциплин, формы обучения, типа задач и способа их выполнения);
3. Обеспечение обучающихся достаточным количеством наглядных материалов, которые касаются задач (статьи в печати, видео-, аудиокассеты и CD-диски, продукция компаний, деятельность которых анализируется);
4. Использование основных теоретических положений при конструировании ситуации, при решении которой, можно извлечь практический опыт, позволяющий сделать образовательный процесс практико-ориентированным;
5. Формирование у обучающегося навыков самонаблюдения, рефлексии и умения работать с информацией;

6. Акцентирование внимания на развитии сильных сторон обучающегося, что способствует повышению уровня учебной мотивации и снижению уровня тревожности.

При составлении кейсов преподаватели нередко пользуются следующими рекомендациями М. Гильбертона:

1. Использовать как можно больше цитат.
2. В кейсе давать ссылки на источник информации.
3. Воздержаться от любых проявлений предубеждений или симпатии.
4. Использовать как можно больше фактических данных: цифр, дат, имён, названий.
5. При описании ситуации строго соблюдать хронологическую последовательность событий [3].

При выборе кейса необходимо акцентировать внимание на следующие факторы:

- педагогическая роль кейса, его местонахождением в образовательном процессе, целесообразность поставленных задач, решаемых с его помощью;
- продолжительностью работы над кейсом и степенью его сложности;
- количественный и качественный состав аудитории;
- сфера деятельности аудитории, наличие профессионального опыта, наличие навыков работы по кейсовому методу;
- доступность изложения кейса;
- наличие и возможность использования технических средств обучения.

На основании анализа педагогического опыта применения кейсового метода в учебном процессе, можно отметить что, высокая эффективность наблюдается на семинарском занятии, на зачетном занятии в форме отчёта обучающегося о решенном кейсе, на практическом занятии. Возможно использовать результаты самостоятельной работы обучающегося при решении кейса, в качестве образовательных достижений обучающихся отражённых в портфолио.

Внедрение кейсового метода в образовательный процесс, требует тщательной подготовки преподавателя к занятию. Для определения уровня использования метода кейсов на учебных занятиях, нами было проведено анкетирование преподавателей. На основании анкетирования можно сделать вывод, что применяют метод кейсов на учебных занятиях 60 % преподавателей. В качестве положительных моментов использования и применения метода кейсов преподавателями было отмечено следующее:

- развитие навыков структурирования информации и идентификации проблем;
- научение технологиям выработки управленческих решений различного типа (стратегических, тактических);
- актуализация знаний и критического оценивания накопленного опыта в практике принятия решений;
- использование эффективных коммуникаций в процессе коллективного поиска и обоснования решения;
- разрушение стереотипов и штампов в технике и организации поиска верного решения;

- стимулирование инноваций за счет синергетики знаний — развитие системного, концептуального знания;
- повышение мотивации за счет решения прикладных задач связанных с будущей профессией.

Исходя из вышеизложенного можно сделать вывод, о высокой эффективности использования кейс-метода при обучении студентов. Использование кейсового метода способствует повышению уровня педагогического мастерства, формированию у преподавателей навыков и стиля поведения тренера-консультанта.

В качестве методических рекомендаций, хотелось бы отметить, что при конструировании кейсовых ситуаций необходимо руководствоваться его целевой направленностью, педагогической ролью и местом в образовательном процессе. Кейс должен быть основан на реальных событиях, фактах или данных, что позволяет сделать процедуру его решения не только образовательной целью, но и иметь практическое направление. При создании кейсовых ситуаций целесообразно составить инструкцию, которая будет полезна другим преподавателям.

При анализе результатов анкетирования, нами был определен ряд проблем, с которыми сталкиваются преподаватели, при использовании метода кейсовых ситуаций:

- адаптация преподавателя и аудитории к новому методу обучения;

- применение комплексного подхода к выбору форм и методов обучения с целью создания привлекательной для обучающегося структуры практической подготовки;

- междисциплинарная согласованность применяемых форм обучения;

- разработка и использование разных методических приемов с целью обеспечения эффективности и результативности процесса обучения.

Внедрение кейсового метода в образовательный процесс способствует активизации познавательной деятельности обучающихся, развивает умение решать ситуации различного уровня сложности. Разнообразие педагогических технологий, целесообразность и прагматичность их использования, обеспечивают переход от механического усвоения фактических знаний к формированию умения самостоятельного приобретения новых знаний и умений обучающимися.

Использование метода кейсов в комплексе с инновационными педагогическими технологиями совершенствует образовательный процесс и оказывает влияние на качество подготовки выпускников.

Литература:

1. Луи И. Барнс, К.Роланд Кристенсен, Эбби Дж.Хансен Преподавание и метод конкретных ситуаций. — М., 2000.
2. Технологии обучения студентов в ВУЗе: Учебное пособие для студентов магистратуры. Под ред. Г. П. Синицыной. — Омск, 2002.
3. <http://www.educ.sfu.ca/case>

Практикоориентированные технологии как базовая составляющая компетентностного подхода

Шекк Людмила Филипповна, преподаватель
Якутский торгово-экономический колледж потребительской кооперации

Эффективность и качество образования проверяются практикой, поскольку практика — критерий истины, источник познавательной деятельности и сфера применения результатов образования.

Главная цель практикоориентированного обучения — формирование у будущего специалиста полной готовности к профессиональной деятельности, поскольку другие специалисты сегодня на рынке труда не востребованы.

Практикоориентированность превращает практическую подготовку в центральную, базовую составляющую профессиональной подготовки специалистов, по отношению к которой все другие формы профессионального обучения являются обеспечивающими или вспомогательными. Модернизация профессионального образования

означает, в первую очередь, модернизацию практического обучения студентов.

Спецификой практикоориентированной деятельности является то, что в ней осуществляется идентификация с будущей профессиональной деятельностью. Практика проводится в условиях, адекватных самостоятельной профессиональной деятельности, и характеризуется тем же многообразием функций и отношений, что и работа специалиста.

Актуальность практического обучения определена современными социальными запросами к профессиональному образованию. В данной статье предлагается ознакомиться с методическим опытом коллектива кафедры экономики и бухгалтерского учёта Якутского торгово-экономического колледжа потребительской кооперации

по организации учебной и производственной практики по новой для колледжа специальности 080214 «Операционная деятельность в логистике» (квалификация — Операционный логист).

Специальность «Логистика» сравнительно молодая. Это актуальная и перспективная область профессионального образования. По данным обследования профессиональных рейтингов специалисты логистического профиля по уровню востребованности сегодня на четвертом месте.

В соответствии с учебным планом по данной специальности показатель практикоориентированности составляет 62 %. На профессиональную практику по ФГОС предусмотрены 14 недель — по 4 недели на каждый вид.

Продумывая организацию учебной и производственной практик по данной специальности, кафедра остановилась на варианте концентрированного прохождения практики. Поэтому данные виды практики организуются после завершения теоретического изучения каждого профессионального модуля в конце семестра.

В статье рассматривается опыт организации и методического обеспечения практики по одному профессиональному модулю вышеуказанной специальности, в частности, ПМ 02 «Управление логистическими процессами в закупках, производстве и распределении».

В соответствии с Положением о практике обучающихся, осваивающих основные профессиональные образовательные программы среднего профессионального образования, разработанные по данной специальности программы учебной и производственной практики предусматривают последовательное расширение круга формируемых у обучающихся умений, навыков, практического опыта, связь практики с теоретическим обучением. Содержание всех этапов практики предусматривает обособленную последовательность формирования у студентов целостной системы профессиональной деятельности и практического опыта в соответствии с требованиями ФГОС СПО.

Учебная практика направлена на приобретение первоначального практического опыта, практика по профилю — на формирование общих и профессиональных компетенций, проверку готовности к самостоятельной профессиональной деятельности. Практика является завершающим этапом освоения профессионального модуля.

В процессе разработки методического обеспечения очень важно правильно определиться с задачами практики. Нельзя их формулировать формально. Их нужно ориентировать на формирование профессиональных компетенций. Поэтому организация практики по данному модулю предусматривает решение следующих задач: закрепление и расширение теоретических знаний; овладение пока ещё основами (элементами) общих и профессиональных компетенций; овладение первичными профессиональными умениями и навыками в сфере профессиональной логистической деятельности, навыками самостоятельного выполнения логистических функций; получение навыков работы с нормативными актами и до-

кументами; формирование первичных навыков работы с профессиональными компьютерными программами и системой Интернет; формирование навыков научно-исследовательской работы, поскольку на результатах практики выполняется курсовая работа. Вышеуказанные задачи предусматривают системно-деятельностный подход к их реализации.

Учебная практика проводится в колледже — в Центре логистики. Она представляет собой цикл учебных занятий, направляемых на основе расписания. Она организуется по 4 этапам и в следующих формах:

— *подготовительный этап* — 1 час;

— *этап формирования первичных профессиональных навыков* — 22 часа (решение комплексных логистических ситуаций, деловые игры, встреча со специалистом ООО «Акварель», ознакомление с логистическими функциями ОАО «Энерготрансбыв»);

— *этап организации самостоятельной работы студентов* — 9 час. (работа с информационно-справочными системами «КонсультантПлюс», «Гарант», с профессиональными Интернет-сайтами региональных организаций: ЛОРП, Якутский гормолзавод, Якутский хлебокомбинат, АэроКарго, ОАО «Якутоптторг»);

— *этап научно-исследовательской деятельности (элементы)* — 4 часа (работа с профессиональной литературой, изучение и обобщение отечественного и зарубежного опыта по планам курсовых работ).

Текущий контроль организуется на основе защиты практических работ, тестирования, устного опроса, защиты презентаций, сообщений и отчётов, наблюдений преподавателя, промежуточная аттестация — на последнем уроке в форме дифференцированного зачёта.

Организация производственной практики в отличие от учебной имеет следующие особенности. Прежде всего, расширяются задачи по овладению первичными профессиональными умениями и навыками и ставятся задачи по овладению основами (элементами) общих и профессиональных компетенций. Полное и завершающее овладение профессиональными компетенциями предусматривается во время преддипломной квалификационной практики.

Данная практика проводилась в двух организациях: ОАО «Якутоптторг» и ООО Торговый дом «Стайер». Выбор ОАО «Якутоптторг» обусловлен тем, что данная организация является республиканским оператором по закупке для республики социально-значимых товаров и снабжению этими товарами населения отдалённых населённых пунктов с труднодоступными транспортными схемами заезда. Специфика данной организации как логистической системы в том, что закупки организуются на основе электронных торгов, распределительная логистика основана на использовании всех видов республиканских транспортных систем. Кроме того, оптово-перевалочные базы организации, размещённые в большинстве улусов республики, могут стать рабочими местами для выпускников данной специальности, проживающих в этих улусах (районах).

Выбор ООО ТД «Стайер» обусловлен тем, что данная организация является не просто оптовой, а специализированной логистической системой, оказывающей современные логистические услуги. Организация является дистрибьютором 10 зарубежных фирм, оказывает логистические услуги 17 отечественным поставщикам. У данной организации современное складское хозяйство, продуманная система распределения, используется компьютерная программа «Экспресс-логистика» для быстрого обслуживания заказов и оперативного управления складскими запасами. Здесь есть чему поучиться!

Сравнение опыта логистической деятельности этих организаций позволяет студентам существенно углубить понимание логистических процессов, увидеть аналогии и специфику, выявить проблемы и узкие места, облегчить формирование выводов и предложений.

Данная практика организована в 4 этапа и имеет следующую структуру:

— *подготовительный этап* — 4 часа (инструктажи по программе, охране труда и технике безопасности, ознакомление с краткой характеристикой организации);

— *самостоятельная работа студентов по содержанию практики* — 24 часа (выполняются задания по управлению логистическими операциями, например, изучить характеристику службы закупки, изучить участие организации в электронных торгах, принять участие в экскурсиях, составить характеристику грузовых мест, составить отчёт-анализ соблюдения правил хранения на складе, освоить складскую компьютерную систему «Экспресс-Логистика», проанализировать товарные запасы и т. д.);

— *научно-исследовательская деятельность студента* — 6 часов (сбор и анализ информации для аналитической и рекомендательной глав курсовой работы);

— *оформление отчёта и подготовка к защите*.

Программа практики предусматривает следующие виды учебной работы: консультации специалистов и преподавателя, сбор, обработку и анализ информации, подготовку выводов и рекомендаций. Промежуточная аттестация организуется в форме защиты отчета, по результатам защиты выставляется дифференцированный зачет.

Концентрированный подход к организации учебной и производственной практики позволил гармонично включить практику в профессиональный модуль, в решение и других образовательных задач. Так, по данному модулю предусмотрена курсовая работа. Прохождение практики

на производстве позволило выполнить и защитить её на практических материалах.

По данному модулю в соответствии с ФГОС предусмотрен квалификационный экзамен. Кафедра рассматривала разные варианты его проведения, остановилась на варианте — защита и презентация заранее полученных экзаменационных заданий, составленных на практических материалах ОАО «Якутопторг» и ООО «Стайер».

Во время учебной и производственной практик активно используются следующие образовательные технологии: имитационное моделирование профессиональной деятельности логиста; методы профессионального анализа логистических функций и ситуаций; научно-исследовательская деятельность студента; интерактивные методы (деловые и ситуационные игры); защита самостоятельной работы студентов; мультимедийные и компьютерные технологии и др.

Организация и программно-методическое обеспечение практического обучения позволили решить поставленные задачи. Представленный подход к организации практики рекомендован кафедрой для дальнейшего использования.

Программно-методическое сопровождение практического обучения по данной специальности в условиях СПО регламентируется ФГОС, учебным планом, ОПОП, программами учебной и производственной практик, Положением о практике и др. Следует отметить особую роль партнерских отношений колледжа с работодателями, прежде всего, по вопросам предоставления возможности для прохождения практики, наличия у них современных логистических технологий.

В основе программно-методического обеспечения практического обучения системно-деятельностный подход к профессионально-личностному развитию студентов как субъектов образовательного процесса. На основе вышеуказанного программно-методического обеспечения учебной и производственной практики формируется система педагогической поддержки студента в освоении общих и профессиональных компетенций. При такой организации практического обеспечения в образовательной среде реализуются необходимые условия компетентного подхода в современной системе профессионального образования, осуществляется апробация и критическое осмысление предлагаемых в программах практики педагогических процедур практического обучения и критериев рефлексивности.

Литература:

1. Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (часть 8, ст. 13).
2. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 080214 «Операционная деятельность в логистике», утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 5 октября 2010 г. № 988.
3. Положение о практике обучающихся, осваивающих основные профессиональные образовательные программы среднего профессионального образования.

9. ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

К вопросу о профессиональной подготовке будущих специалистов в условиях информатизации образования в Казахстане

Акешова Мадина Мурзахановна, PhD докторант;

Абдуллаева Рагина Абдураимовна, магистрант

Международный казахско-турецкий университет им. Х. А. Ясави (г. Туркестан, Республика Казахстан)

Информатизация образования является одним из важнейших условий реформирования и модернизации системы казахстанского образования, так как именно в сфере образования подготавливаются и воспитываются те люди, которые не только формируют новую информационную среду общества, но которым предстоит самим жить и работать в этой новой среде.

Одним из основных направлений модернизации казахстанского образования является его информатизация образования, которая на современном этапе предполагает оснащение образовательных учреждений современными средствами информатики и использование их в качестве высокоэффективного педагогического инструмента, позволяющего существенным образом повысить эффективность образовательного процесса при меньших затратах сил и времени как преподавателей, так и обучающихся.

Проблемы информатизации образования — в частности информатизации профессионального образования — в последнее десятилетие являются, пожалуй, наиболее часто и много обсуждаемыми. Одной из таких нерешенных проблем является проблема адекватного определения содержания профессиональной подготовки будущих специалистов в условиях все более очевидной информатизации общества и образования.

Образовательные технологии сегодня необходимо рассматривать с точки зрения технологий построения учебного процесса, обеспечивающих не только усвоение знаний обучающимися, но и их профессионально-личностный рост. Такими технологиями, отвечающими всем указанным требованиям и наделенными перечисленными признаками, являются информационные технологии обучения. Термин «информационные технологии» впервые ввел В. М. Глушков [1], понимая под ним «процессы, связанные с переработкой информации».

Под информационной технологией обучения мы понимаем дидактический процесс, включающий комплекс мер по наполнению и модификации содержания образования, а также преобразование педагогических процессов на ос-

нове внедрения в обучение и воспитание информационной продукции, средств, направленных на достижение целей образования, соответствующих особенностям будущей деятельности и требованиям к профессионально важным качествам будущего специалиста.

В образовании можно эффективно использовать следующие важнейшие преимущества информационных технологий [2]:

- возможность построения открытой системы образования, обеспечивающей каждому индивиду собственную траекторию обучения;
- коренное изменение организации процесса познания путем смещения его в сторону системного мышления;
- создание эффективной системы управления информационно-методическим обеспечением образования;
- эффективная организация познавательной деятельности обучаемых в ходе учебного процесса;
- использование специфических свойств компьютера, к важнейшим из которых относятся: возможность организации процесса познания, поддерживающего компетентностный подход к учебному процессу, индивидуализация учебного процесса.

Использование средств информационных технологий в сфере образования позволит качественно изменить содержание, методы и организационные формы обучения и повысить качество обучения на всех ступенях образовательной системы, индивидуализировать и интенсифицировать процесс обучения.

Необходимым элементом профессиональной подготовки будущего эколога стало внедрение в дидактический процесс инновационных педагогических и информационных технологий, адекватных новой образовательной парадигме, которая ориентирована на развитие творчески мыслящей личности, обладающей высоким уровнем общей и информационной культуры, свободно ориентирующейся в мировом информационном пространстве и использующей его ресурсы для саморазвития и самосовершенствования.

Существует два основных мотива использования информационных технологий в профессиональной подготовке будущих экологов. Первый связан с тем, что их применение в учебном процессе позволит повысить качество усвоения учебного материала, второй — подготовить выпускника к жизни в современном информационном обществе, к будущей профессиональной деятельности. Особенно это важно для выпускников международных вузов, поскольку использование информационных технологий в вузовском курсе экологии послужит основанием для подготовки будущих экологов к применению ими информационных технологий и в профессиональной деятельности. Проблема использования информационных технологий в образовательном процессе современного международного вуза в качестве эффективного средства обучения и формирования коммуникативной и профессиональной компетенции приобретает в настоящее время все большую актуальность [3].

Потенциал информационных технологий в образовании проявляется во многих аспектах учебного процесса. Качество процесса обучения будущих экологов международного вуза может быть обеспечено с помощью компетентностного подхода к использованию информационных технологий на разных этапах обучения. Системное внедрение информационных технологий должно охватывать все компоненты процесса профессионального обучения будущих экологов, а именно: содержание образования, его средства и методы должны быть обращены к субъектам образовательного процесса. Комплексное использование возможностей информационных технологий будет способствовать не только динамичности, интенсификации процесса обучения, его новизне, но и индивидуализации, дифференциации учебной деятельности и, в частности, целенаправленной интеграции различных видов профессиональной деятельности, что позволяет по-новому организовать взаимодействие всех субъектов обучения.

Технология обучения будущих экологов с использованием информационных технологий направлена на обеспечение эффективной профессиональной деятельности будущих специалистов экологов на лекциях, семинарах, практических и лабораторных занятиях и экзаменах, при самостоятельной работе обучаемых, других видах познавательной деятельности. Все это происходит за счет изменения организационных форм и методов обучения: создания учебно-методических комплексов на электронных носителях, обеспечения возможности легкого доступа к информационно-методическим ресурсам, разработки компьютерных систем управления качеством обучения [4].

В условиях изменений, происходящих в обществе и в системе высшего образования, цели профессиональной подготовки будущих специалистов связаны с формированием саморазвивающейся личности, способной к самостоятельному поиску знаний, позволяющих создавать и активно использовать новые информационные технологии, и осуществлять профессиональную деятельность.

Профессиональная готовность требует специального образования, т. е. овладение системой специальных знаний, умений, навыков, необходимых для выполнения функций, связанной с этой профессией, и наличия необходимой профессионально-образовательной системы.

В заключении необходимо отметить, что в условиях все возрастающей информатизации общества и профессиональной деятельности, а также в силу интеграционных процессов в образовании необходима более интенсивная и специально спланированная работа по обеспечению будущих специалистов всех направлений и уровней достаточным уровнем информационной и профессиональной подготовки, обеспечивающим адекватную реализацию профессиональных задач. В противном случае все более явно будет проявляться противоречие между требованием времени и содержанием профессионального образования, что противоречит основным принципам высшей школы, так как не вызывает сомнений необходимость их гармонии.

Литература:

1. Глушков В. М. Основы безбумажной информатики. М.: Наука, 1987.
2. Панина Г. С., Вавилова Л. Н. Современные способы активизации обучения: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Т. С. Панина, Л. Н. Вавилова; Под ред. Т. С. Паниной. — М.: Издательский центр «Академия», 2006.
3. Титова С. В. Интеграция социальных сетей и сервисов Интернета 2.0 в процесс преподавания иностранных языков: необходимость или блажь? / Вестник Московского университета серия 19 Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2008. — № 3.
4. Титова С. В. Информационно-коммуникационные технологии в гуманитарном образовании: теория и практика. — М.: Изд-во МГУ, 2009. — 240 с.

Национально-культурный компонент как средство формирования иноязычной коммуникативной компетенции у студентов неязыковых специальностей

Анкваб Марина Фёдоровна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель
Абхазский государственный университет (г. Сухум)

В статье речь идет о необходимости внедрения национально-культурного компонента в процесс изучения иностранного языка. Одной из причин обусловленности данного процесса является слабая мотивация у студентов к изучению языка, что может быть решено вышеупомянутым аспектом. Так же раскрываются цели и задачи интеграции национально-культурного компонента и способы их реализации, как средства формирования иноязычной коммуникативной компетенции.

Ключевые слова: национально-культурный компонент, иноязычная компетенция, коммуникативная компетентность, обучение английскому языку, региональный аспект преподавания.

The paper discusses the necessity of introduction of a national and cultural component in process of learning foreign languages. One of the reasons of conditionality of this process is low motivation of students to language studying that can be solved by above-mentioned aspect. Here we try to reveal purposes and objectives of integration of a national and cultural component and ways of their realization, as means of formation of foreign-language communicative competence.

Иноязычная коммуникативная компетенция (ИКК) является одной из важнейших и актуальных составляющих профессиональной компетентности современного специалиста. Определение понятия «коммуникативная компетенция» отличается неоднозначностью, что затрудняет возможность теоретических обобщений в этой области.

Приведем одно из описаний, данное в 1975 г. Ван Эком считавшего, что коммуникативную компетенцию образуют следующие компоненты или субкомпетенции:

- лингвистическая компетенция (знание вокабуляра и грамматических правил);
- социолингвистическая компетенция (умение использовать и интерпретировать языковые формы в соответствии с ситуацией/контекстом);
- дискурсная компетенция (умение понимать и логически выстраивать отдельные высказывания в целях смысловой коммуникации);
- стратегическая компетенция (умение использовать вербальные и невербальные стратегии для компенсации недостающих знаний);
- социокультурная компетенция (определённая степень знакомства с социокультурным контекстом);
- социальная компетенция (желание и готовность взаимодействовать с другими, умение управлять ситуацией) [1, с. 51].

Согласно М. Н. Вятютнев возможно выделение двух видов компетенций: языковую и коммуникативную. Под языковой компетенцией он понимает приобретенное интуитивное знание небольшого количества правил, которые лежат в основе построения глубинных структур языка, преобразуемых в процессе общения в разнообразные высказывания. Но языковая компетенция — это лишь одно звено в процессе овладения языком. [2, с. 38]

Еще один образец градации ИКК, предложенный П. Дуайе, характеризуется следующими компонентами:

- компетенция в говорении (лексическая, грамматическая, произносительная);
- компетенция в письме (лексическая, грамматическая, орфографическая);
- компетенция в аудировании (различение звучащих знаков, грамматическая и лексическая);
- компетенция в чтении (различение графических знаков, грамматическая и лексическая) [3].

В приведенных моделях ИКК рассматривается как цель обучения, что на сегодняшний день, по нашему мнению, не достаточно. Преподаватели иностранного очень часто сталкиваются с отсутствием мотивации у студентов к изучению предмета, что свидетельствует о низкой информированности учащихся о преимуществах владения языком, отсутствии осознания себя, как части мировой и национальной культуры. Для решения данного вопроса многими предметниками используется региональный компонент обучения, который в настоящее время еще достаточно мало изучен.

Так, особенностью национально-культурного аспекта обучения иностранному языку является то, что в учебно-познавательной деятельности студента должны найти отражение этнические, культурные, региональные и национальные компоненты его родной страны. Иными словами, в ходе учебного процесса должны быть сформированы те социально значимые знания, умения и навыки, которые позволят обучаемому успешно адаптироваться к реалиям всеобщей глобализации, являясь при этом достойным представителем своего народа.

Во все времена существования человечества наблюдался интерес представителей одной культуры к особенностям другой. С появлением средств массовой инфор-

мации и интернета происходит своеобразное стирание границ, расстояний и смешение культур. Вследствие этого влияния авторитет собственной страны и родной республики отходят на второй план. Учащиеся идеализируют иноязычный мир, так как получают в основном положительную информацию, а условия жизни в родной стране часто приносят разочарование. Поэтому в процессе обучения иностранному языку необходимо постоянное обращение к национальным особенностям культуры и традиции народа, достижениям и успехам представителей родной страны или республики наряду с изучением опыта стран иноязычной культуры, что позволит воспитывать языковую компетенцию, наряду с такими немаловажными понятиями, как толерантность и патриотизм.

Воспитание достойного гражданина страны является основой образования, особенно значимо это стало для предмета «Иностранный язык», способствующего развитию национального самосознания, общекультурной и этнической идентичности, приобретению социально важных качеств. Актуальность данной темы состоит в том, что вопрос гражданского, эстетического и нравственного воспитания стоит наиболее остро в настоящее время и национально-культурный компонент необходим как его основная и наиболее важная составляющая.

Наличие в образовательной программе, реализуемой образовательным учреждением, национально-регионального компонента государственного образовательного стандарта, основанного на принципе включения обучающихся в родную этнокультурную среду и национальные традиции, давало образовательному учреждению статус национального образовательного учреждения. Национально-региональный компонент государственного стандарта общего образования был включен в программы общего образования в республиках Северного Кавказа, Республике Хакасия, Татарстан, Тыва, Саха, и др. [4]

Несмотря на вышесказанное, иностранный язык является одним из предметов, незадействованных, по своей специфике, в данный процесс интеграции. Исходя из этого, возникает необходимость обозначить задачи введения национально-культурного компонента в систему иноязычного обучения:

— Освоение студентами национальной культуры в её единстве с общемировой культурой, и культурой народа изучаемого языка в частности.

— Формирование культуры межнационального общения, патриотизма, интернационализма, веротерпимости, толерантности и иноязычной коммуникативной компетенции.

— Подготовка специалиста, способного адаптироваться к реалиям глобализации и являющегося достойным представителем своего народа.

Необходимость обучения иностранному языку с учетом национально-регионального компонента продиктовано тем, что понимание иной культуры возможно только на основе знания своего региона. Особенностью иностранного языка, как учебной дисциплины является то, что он

по определению И. А. Зимней «беспредметен». Он изучается как средство общения, а тематика речи привносится извне. Иностранный язык открыт для использования содержания из различных областей обучения. «Межпредметные связи становятся весьма актуальными на современном этапе развития образования, совершенствование которого идёт по пути интеграции знаний. Интеграция есть процесс и результат создания неразрывно связанного единого целого. В обучении она может осуществляться путём слияния в одном курсе учебных предметов, суммирования основ наук, раскрытия комплексных учебных тем и проблем». [5, с. 87]

Итак, интегрирование национально-культурного компонента, осуществляется на наш взгляд, по двум направлениям:

1. применение регионально-этнической информации из разных предметных областей (истории, географии, литературы, искусства) в том числе и профессионально направленных дисциплин, в курс изучения иностранного языка.

На уроках английского языка нами фрагментарно вводится краеведческий материал, который помогает студентам освоить лексику, связанную с культурой, историей, литературой, традициями и обычаями родной республики (страны) и восполнить, возможно, существующие пробелы в знаниях вышеупомянутых тем. Подбор материала осуществляется согласно хронологии построения тем учебного материала. Особую значимость представляет профессионально-направленная тематика сопоставления страны изучаемого языка со своим регионом.

2. творческое переосмысление полученной региональной информации, в умении конкретизировать и анализировать исторические и современные тенденции развития республики.

Образование в рамках национально-культурного компонента осуществляется через:

— формирование интеллектуальных умений понимать и анализировать, синтезировать, обобщать, оценивать и рефлексировать, а так же осуществлять самонаблюдение, самоанализ и самооценку;

— расширение знаний об истории, культуре, реалиях и традициях своего народа и носителей языка;

— информированность о роли края в мировой культуре;

— осознание своей принадлежности к народу и ответственности как представителя культуры данного народа

— толерантное отношение к другой культуре.

— Воспитание средствами английского языка предполагает формирование у студентов:

— понимания важности владения английским языком как средством общения в современном мире;

— активной жизненной позиции получать, обрабатывать и применять нужную информацию;

— переносить знания и навыки из различных областей, учебных ситуаций в реалистичную или реальную ситуацию общения;

- работать в команде и самостоятельно;
- критически оценивать себя, окружающую жизнь внутри страны и за ее пределами;
- вступать в общение на английском языке.

Национально-культурный компонент, интегрируемый в программу английского языка, основывается на идеях

модернизации содержания высшего образования, идеях политики в сфере образования, отвечает интересам и потребностям региона, обеспечивая качественное преобразование изучаемого предмета, приоритетное для отдельно взятого региона.

Литература:

1. Невирко Л. И. Формирование коммуникативной компетенции в рамках новой модели подготовки учителей английского языка [Текст] / Л. И. Невирко // Педагогика развития: становление компетентности и результаты образования в различных подходах: материалы X научно-практической конференции. — Красноярск, 2003. — С. 51–58.
2. Вятютнев М. Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах [Текст] / М. Н. Вятютнев // Русский язык за рубежом. — 1977. — № 6. — С. 38–45.
3. Мазо М. В. Педагогическая технология формирования коммуникативной компетенции у студентов [Текст]: дис. ... канд. пед. наук.: 13.00.08 / Мазо Марина Владимировна. — Саратов, 2000. — 198 с.
4. Федеральный закон от 01.12.2007 № 309-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты РФ в части изменения понятия и структуры государственного образовательного стандарта»
5. Каппелер А. Россия — многонациональная империя. Возникновение, история, распад. Перевод с немецкого: Светлана Червонная. Москва, 1997: «Прогресс-Традиция» — 195 с.

Развитие иноязычной коммуникативной компетенции у студентов инженерно-технических специальностей

Архипова Галина Степановна, кандидат педагогических наук, доцент
Забайкальский государственный университет (г. Чита)

Расширение международных контактов в сфере экономической и технической деятельности, создание совместных предприятий и производств, интегрированных в экономику различных национальных государств, поставило перед многими специалистами задачу изучения иностранных языков как инструмента в профессиональной деятельности, владение которым в современных условиях является важным показателем уровня их квалификации, и одновременно одним из существенных факторов профессиональной и социальной карьеры.

Будущий специалист должен владеть не только языковыми средствами (лексика, грамматика), но и иноязычной коммуникативной компетенцией, необходимость развития которой обусловлена тем, что переводчики с базовой языковой подготовкой часто оказываются неэффективными в обеспечении межъязыковой коммуникации при работе с узкопрофессиональными текстами (устными и письменными). Организационно и экономически эффективнее обеспечить качественную подготовку будущих специалистов для осуществления ими иноязычной коммуникации в сфере профессиональной деятельности, как в непосредственном общении с коллегами — представителями иноязычных культур, так и опосредованно, выполняя функции переводчика. Как видим, несмотря на то, что иностранный язык относится к циклу гуманитарных

предметов, он в современных условиях однозначно необходим для студентов инженерно-технических специальностей: возможность стажировок за рубежом, международные конференции и симпозиумы, заключение договоров с иностранными партнерами и т. д.

Грамотность в общении с иностранцами предполагает помимо фоновых историко-культурных знаний и активного использования необходимого набора лексических единиц и грамматических структур, достижение такого уровня владения языком, которое позволяет:

- гибко реагировать на всевозможные непредвиденные повороты в ходе беседы;
- быстро определять адекватную линию речевого поведения;
- безошибочно выбирать конкретные средства из обширного арсенала (который британцы обозначают специальным термином — *social language*);
- употреблять выбранные средства сообразно предлагаемой ситуации [3, с. 32–33].

Все вышеуказанное предполагает наличие у общающихся коммуникативной компетенции, для развития которой оптимальным вариантом является обучение в естественной среде, что проблематично. Однако языковую среду можно с той или иной степенью приближения воспроизвести, например, созданием языковой парасреды.

Для этого необходимо насыщение образовательного пространства единицами иноязычной материальной культуры, быта; страноведческие и языковые стенды тоже являются компонентами парасреды и обеспечивают лучшее усвоение свойственных культуре изучаемого языка стереотипов поведения.

Создание языковой парасреды предполагает реализацию принципа аутентичности в обучении иностранному языку, что обеспечивается наличием аутентичных учебных пособий, аудиальных и визуальных аутентичных материалов. В создании языковой парасреды особая роль отводится преподавателю, который, как носитель изучаемого языка в учебной аудитории, должен владеть не только языковой, но и коммуникативной компетенциями. Но самое главное, он должен научить этим компетенциям студентов, чтобы будущие специалисты стали востребованы на рынке труда.

Овладение будущими специалистами иноязычной коммуникативной компетенцией предусматривает определенную организацию их учебной деятельности, то есть преподаватель должен свободно интегрировать в свою деятельность различные формы и методы обучения: индивидуальные и групповые, аудиторные и внеаудиторные. Так, целесообразно использовать обучающие диалоги, составляемые по принципу множественной выборки; моделирование ситуаций профессионально-делового общения и научного общения (ролевые и деловые игры, имитирующие профессиональную деятельность в иноязычной обстановке); написание профессионального эссе (творческое речевое произведение научного характера на заданную или выбранную самостоятельно тему — инновации и изобретения в области инженерии и техники — олицетворяющее собой жанр научного дискурса и реализует исследовательскую цель путем вербализации нового знания и доказывания идеи-гипотезы); метод проектов и т. д.

Каждая коммуникативная ситуация неповторима и предполагает учет условий общения (ограниченность или неограниченность во времени; непосредственный или опосредованный способ общения; официальный или неофициальный характер) и учет характеристик участников общения (их социальный статус, настроение, отношение друг к другу и к объекту высказывания, желание или нежелание общаться на ту или иную тему и, наконец, степень воспитанности, то есть способность или неспособность соблюдать принятые нормы общения). Как правило, невнимательное отношение к особенностям коммуникативной ситуации является причиной возникновения непонимания между коммуникантами, а иногда и причиной межкультурных конфликтов [2, с. 19].

В этом плане рекомендуем применять тренинги коммуникативных умений и навыков. Подобные тренинги включают в себя не только коммуникативные упражнения на иностранном языке, но и психологические упражнения, помогающие выработать у учащихся комфортное самочувствие в любых ситуациях, гибкость, эмоциональную стабильность и способность к саморегуляции.

Одним из оптимальных методов формирования иноязычной коммуникативной компетенции является деловая игра, которая представляет собой практическое занятие, моделирующее различные аспекты профессиональной деятельности обучаемых и обеспечивающих условия комплексного использования имеющихся у них знаний предмета профессиональной деятельности, совершенствования их иноязычной речи, а также более полное овладение иностранным языком как средством профессионального общения и предметом изучения.

Сама сущность деловой игры на иностранном языке определяет основную ее цель — формирование иноязычной компетентности обучаемых. Определение основной проблемы и темы игры конкретизирует цель, ориентируя ее на определенные аспекты профессиональной деятельности обучаемых и решение конкретных проблемных задач профессионального характера в условиях иноязычного общения. Проблема деловой игры должна отражать один из ключевых моментов будущей профессиональной деятельности обучаемых, связанных с необходимостью приобретения профессиональных навыков и умений, опыта их использования и формирования профессиональной компетенции в решении задач совместной деятельности. Тема деловой игры определяется в соответствии с учебной программой с учетом ее эффективности при подготовке специалиста [1].

Деловая проблемно-ситуационная игра и диалоги системно воспроизводят предметное, социокультурное и ситуационно-психологическое подобие труда будущего специалиста. В таких видах учебной работы новые межпредметные знания обретают личностный смысл, а индивидуальная, парная, групповая и коллективная квазипрофессиональная иноязычная деятельность интегрирует отдельные коммуникативные компоненты в целостное качество личности специалиста, формируя его коммуникативное сознание, специальную иноязычную коммуникативную компетенцию, оттачивая его коммуникативное вербальное и невербальное поведение. В условиях использования иноязычной речевой деятельности в качестве средства решения социально-профессиональных задач совершенствуются собственно профессиональные качества вторичной коммуникативной личности: ее профессиональное мотивация, профессиональное сознание и мышление.

Вышеуказанные методики в полной мере способствуют развитию коммуникативных качеств у студентов инженерно-технических специальностей, а, именно, продуцирование текстов различной стилиевой и содержательной направленности; переформулирование информации без потери и искажения смысла; отсутствие коммуникативных барьеров; высокая скорость речи; спонтанность; ориентация на развитие контакта; отсутствие психологической напряженности и скованности. Следование данным методикам развивает студента, с одной стороны, как профессионала, помогая усваивать иноязычный материал по своей специальности, с другой стороны, как члена

общества, помогая адаптироваться в обществе и в производственном коллективе.

Преподаватель должен учитывать двуплановость практической цели обучения иностранным языкам в вузах неязыкового (в нашем случае, технического) профиля: сочетание профессионально-деловой и социокультурной ориентации коммуникативной способности будущего специалиста. Необходимо принимать во внимание сложность овладения любым специальным, в том числе техническим, языком. Необходимо учитывать глубокую диверсифицированность терминотерминологической системы научно-технического языка и его функционально-стилистическое многообразие. Таким образом, преподавателю нужно суметь реализовать две задачи: развитие общей иноязычной коммуникативной компетенции и развитие специальной иноязычной коммуникативной компетенции. Развитие указанных коммуникативных компетенций обеспечивает формирование продуктивной способности и готовности личности выступать участником ситуаций межкультурного общения деловой и научной направленности.

Для развития вторичной коммуникативной профессиональной личности преподавателю следует, на наш взгляд, применять методики и педагогические технологии в логической последовательности (например, чтение и перевод готового мини-диалога, составление и воспроизведение своего мини-диалога; чтение и перевод большого диалога

по специальности, составление и воспроизведение своего диалога; ролевая и деловая игра; метод проектов и т. д.) или комбинировать их в зависимости от уровня языковой подготовки студентов в группе (низкий, средний, высокий), от общего психологического климата в студенческом коллективе. Одним из главных моментов и первым шагом в изучении иностранного языка в неязыковом (техническом) вузе считаем создание мотивации, и уже на этой основе можно продуктивно использовать вышеперечисленные методики для развития иноязычной коммуникативной компетенции у студентов инженерно-технических специальностей.

Итак, развитие иноязычной коммуникативной компетенции у студентов инженерно-технических специальностей необходима, поскольку способствует их успешности в социально-профессиональной и культурной сферах: позволяет устанавливать деловые и научные контакты, заключать сделки, создавать корпорации на международном уровне; ускоряет интеграционные экономические и научно-технические процессы; обеспечивает доступ к информационному и образовательному пространствам; является эффективным средством, наравне со специальными дисциплинами, становления профессиональных качеств личности (профессионального мышления и профессионального сознания), выступая, в этой связи, необходимым условием самосовершенствования и самообразования.

Литература:

1. Архипова Г. С. Деловая игра как фактор оптимизации в развитии иноязычной компетентности / Г. С. Архипова. — Международный научно-исследовательский журнал. № 7 (14) 2013. Часть 4. — С. 53.
2. Долова Н. Н. Значимость умения давать дефиниции в межкультурной коммуникации / Н. Н. Долова // ИЯШ. — 2008. — № 7. — С. 18–24.
3. Кузьменкова Ю. Б. О системном подходе к развитию навыков межкультурной компетенции при обучении английскому языку / Ю. Б. Кузьменкова // Вестник МГУ. — 2004. — Сер. 19. — № 2. — С. 32–42.

Формирование личного мастерства будущего педагога: контекстная педагогика деятельности

Булыгин Игорь Львович, кандидат педагогических наук, доцент
Кубанский государственный университет (г. Краснодар)

В статье отражены некоторые результаты анализа практических подходов к развитию личного мастерства будущих педагогов, как субъектов собственной деятельности в процессе профессионального становления в высшей школе.

В настоящее время серьезные требования предъявляются к качеству подготовки выпускников высшей школы.

Это связано с необходимостью поиска ресурсов, с помощью которых можно говорить о реальном повышении эффективности образовательного процесса высшего

учебного заведения. Одним из таких ресурсов является возможность реального влияния на развитие личного мастерства выпускников высшей школы.

Проблему мастерства в педагогике принято рассматривать по отношению к непосредственной профессиональной педагогической деятельности завершивших свое

образование учителей. В исследованиях, посвященных данной проблеме, показывается, что не существует определенных рецептов достижения педагогического мастерства, однако, современная концепция педагогического мастерства предполагает, прежде всего, создание условий для развития творческих способностей будущих специалистов, благодаря чему можно достичь высокого уровня научно-профессиональной педагогической подготовки.

Однако, внимательное осмысление перечня таких условий, не приводит к ответу, как в практике обучения обеспечить развитие действительного мастерства будущих педагогов актуальных для их профессионального становления задач приобретения прежде всего социальных или надпредметных компетенций.

Мы рассматриваем педагогическое мастерство как процесс непрерывного развития деятельностных способностей субъекта, определяемых результатами применения комплекса техник — способов действий решения профессиональных задач, выбор которых определяется контекстом содержания взаимодействия субъектов обучения в образовательном пространстве.

Представленное определение опирается на принципы непрерывности и контекстности применительно к эффективности действий педагога, как главного субъекта образовательного процесса. Наша точка зрения состоит в том, что в управлении педагогической деятельностью ведущим является не набор учебно-методических материалов и даже не методика движения содержания учебного предмета. В фокусе управления обучением главным субъектом, или, точнее, инструментом педагогической деятельности всегда является руководитель. А любой инструмент нуждается в совершенствовании, поскольку, чем он лучше, тем эффективнее осуществляемая с его помощью деятельность.

Исследования указанной проблемы вкпе с собственным педагогическим опытом автора данной статьи позволили выдвинуть некие принципиальные основания важные для осмысления реальных практик обучения педагогическому мастерству, как будущих педагогов, так и умудренных опытом зрелых специалистов образования разных уровней.

Выделим некоторые из сформулированных нами предположений.

Педагогическое мастерство приходит с годами, но оно не идентично понятию педагогический опыт.

Педагогическое мастерство не синонимично определению профессионального мастерства.

Педагогическое мастерство нельзя приобрести, прослушав курс педагогических и психологических дисциплин.

Педагогическому мастерству нельзя научить, но можно научиться.

Педагогическое мастерство передается мастером. Отсюда вопрос? Чему и как надо научить тех, кто призван обучать других людей, чтобы они, овладев личным мастерством исполнения своего дела, могли строить модели пе-

редачи способов организации деятельности в своей непосредственной деятельности по обучению других людей.

Понятие педагогического мастерства является обобщенной характеристикой ряда профессиональных действий, выполнение которых заложено в перечне должностных профессиональных обязанностей работника образовательной организации. Это нормативный стандарт, выполнение которого требует внимания к переходу от вопроса «что» обязан делать специалист, к вопросу «как» он может качественно выполнять свои обязанности.

Таким образом, мы закономерно переходим к понятию мастерства в личном исполнении профессионала *своего дела* (курсив наш. И.Б.). Отсюда вытекает внимание к заявленной теме, актуальность и новизна которой обусловлена фактическим отсутствием исследований, направленных на научное обоснование понятия личного мастерства и системы непрерывного обучения будущих педагогов и преподавателей образовательных организаций, как субъектов саморазвития мастерства исполнения своего дела.

Проблема заключается в необходимости разрешения противоречия между насущной необходимостью повышения качества подготовки выпускников высшей школы к самореализации в профессиональной деятельности и не осуществленным до сих пор переходом преподавателей вузов со «старого» на новые пути организации собственной педагогической деятельности.

Одним из таких путей решения проблем повышения качества практической подготовки выпускников высшей школы является обращение к личному мастерству будущего педагога, как результату обучения в вузе и базовой компетентностью в контексте овладения профессиональным мастерством.

Позволим себе процитировать некоторые из направлений продолжающегося исследования, в котором уровень достижения личного мастерства будущего педагога прямо связан с уровнем мастерства ведения педагогической деятельности преподавателем, обучение которого необходимо осуществлять на представленной в публикации методологической основе.

«В самом общем толковании речь идет о прикладной теории и практике образования взрослых как основе повышения их поведения и действий через развитие уравновешенности мышления, интуиции, высокой работоспособности, уменьшения стрессированности, отличного самочувствия, креативности» [2, с. 142]

В цитируемой работе обращено внимание на модель внутреннего обучения профессорско-преподавательского состава, основой которого является реализация принципов интерактивности и технологичности через технологию опережающего консультирования, где помимо прочего повышение личного мастерства происходит в контексте сразу нескольких целей.

Это, например, получение представлений о механизмах познавательной деятельности через призму собственного опыта; возможность работы с личностными и профессиональными трудностями индивидуального характера; от-

работка практических навыков осознания (рефлексией) индивидуальных стратегий повышения успешности (мастерства) собственной деятельности; осуществление наблюдения за отработкой эффективных стратегий групповой познавательной работы [2, с. 140].

Ведущий признак личного мастерства — это не только и даже не столько набор определенных техник и тактик ведения своего дела. Ведь специфика профессиональной деятельности педагога по определению связана необходимостью работы, основанной на передаче знания и информации о знании от одних людей к другим. Основная задача передающего знание педагога состоит в том, чтобы вызывать у учащихся живой отклик и стимулировать их активность. Мы полагаем, что ключевым аспектом педагогического мастерства является личное мастерство учителя (преподавателя) в плане вызывания готовности к действию у учащихся, наличие которой и есть основное условие успешности педагогической деятельности.

Опыт консультирования руководителей и сотрудников образовательных организаций разного уровня в области развития личного мастерства показал, что результаты обучения, по их признанию, проявляются в повышении уровня самообладания, способностей к саморефлексии, понимания чувств других людей. В результате это привело к позитивным изменениям в отношениях не только в профессиональном плане, но и в важных для них жизненных контекстах.

Концепция личного мастерства базируется на контекстном подходе [4] к обучению студентов, преобразованном нами в контекстную педагогику деятельности [1, с. 29], ведущей идеей которой является исследование практики деятельности как основы будущей теории.

Новизна подхода заключается в том, что ситуации, в которых происходит развитие понимания особенностей будущей профессии студентами, не моделируются искусственно, а берутся из контекста потребностей в повышении эффективности насущной, повседневной деятельности студентов с точки зрения развития необходимых здесь и сейчас компетенций.

Например, вектор программы сопровождения первокурсников в период адаптации к переходу от школьного к ориентированному на другой уровень ответственности обучению в вузе [3, с. 48] направлен на формирование следующих компонентов личного мастерства.

Навыки: точного запоминания и воспроизведения получаемой информации; логичного и связного выражения

своих мыслей в устной или письменной форме; получения удовольствия от применения эффективных способов самостоятельной работы.

Знания: первичных приемов анализа, синтеза и классификации информации в контексте изучения учебного предмета.

Способности: снятие комплексов неуверенности, стеснения, зажатости, перфекционизма, развитие внутренней силы мышления и воображения, обретение адекватной новой ситуации жизни и возраста формы имиджа, голоса, поведения.

Умения: продуктивного общения, конструктивного диалога.

Таким образом, становится понятно, что процесс овладения педагогическим мастерством будущими педагогами начинается с овладения личным мастерством исполнения той деятельности, которой занимается студент в настоящее время.

Вслед за Л. С. Выготским, можно определить контексты взросления студентов от курса к курсу как смену «социальной ситуации развития», каждая из которых представляет свой этап взросления. Соответственно должна меняться ролевая позиция преподавателя. Каждая из этих позиций имеет свою цель, соответственно меняется профиль деятельности, требующий, в свою очередь, развития соответствующих изменившейся деятельности элементов личного мастерства. Освоение этих ролей может быть организовано в системе внутреннего повышения квалификации профессорско-преподавательского состава.

Каждому преподавателю сегодня необходима программа развития личного педагогического мастерства для внесения коррективов в свою деятельность и выработка принципиально новой индивидуальной педагогической траектории, направленной на становление личного мастерства будущих педагогов.

Ведущие технологии, с помощью которых материализуют результаты деятельности по формированию личного мастерства — опережающее консультирование; модерации; фасилитации, сопровождения, критического мышления и другие, а также сократовский метод, метафорически названный им «майевтика» (буквально — повивальное искусство, родовспоможение). Их применение дает возможность выхода на овладение способностью «мыслить о мысли», когда выход на уровень рефлексии, обозначает переход мышления студента на собственную (имманентно присущую) педагогику действия.

Литература:

1. Булыгин И. Л. Контекстная педагогика в системе повышения квалификации и переподготовки кадров образования. (МАТЕРИАЛЫ II-Й Международной научно-практической конференции «Проектирование образовательных систем с заданными свойствами» г. Москва. 2011.
2. Булыгин И. Л. Повышение квалификации научно-педагогических кадров: компетентностно-контекстный подход. — Статья. Академический журнал «Интеллект. Инновации. Инвестиции». № 1. Оренбург, 2012.
3. Булыгин И. Л. Современные подходы к решению проблем социальной и профессиональной адаптации субъектов образовательного пространства высшей школы/ Материалы Всероссийской научно-практической

конференции «Актуальные проблемы теоретической и прикладной психологии: традиции и перспективы» 19.05.2011—21.05.2011. Ярославль, 2011.

4. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. М.: Высш.школа, 1991. — 207 с.

Художественное чтение как инновационная технология педагогического мастерства

Васёв Дмитрий Валерьевич, доцент
Пермская государственная академия искусства и культуры

Концепция развития образования до 2020 года опирается на реалии современного общества, которому необходимы творческие конкурентоспособные специалисты с качественно новым уровнем образованности. Высшее образование выступает как элемент общей культуры; в ВУЗе формируются мировоззрение студента, связанное с его убеждениями, способностью видеть и понимать достижения материальной и духовной культуры окружающего мира; профессиональная направленность, определяющая его отношение к профессии; ценностные ориентации, связанные с жизненными и профессиональными интересами, устремлениями. Сегодняшняя реальность такова, что научно-технический прогресс, развитие техники оказывают двоякое влияние на личность — формирующее и деформирующее. «Чем более цивилизованным становится образ жизни, тем более приближаются люди к тому, какими были они вначале: наивысшей ступенью знания оказывается неведение, а вершина искусства — природа и нравственная простота» [4, с. 531]. Наша страна, некогда считающаяся самой читающей в мире, постепенно теряет этот статус. В 80–90 годы XX века резко снизился интерес к чтению, что привело к падению уровня грамотности молодёжи, обеднению речи и, в целом, к снижению общей культуры населения, дефициту знаний и конструктивных идей в обществе. Активное использование в общении англицизмов, сленга, ненормативной лексики потребовало принятия мер на уровне государства по сохранению русского литературного языка. В 2006 году федеральным агентством по печати и массовым коммуникациям совместно с российским книжным союзом была разработана «Национальная программа поддержки и развития чтения», предусматривающая поэтапную реализацию с 2007 по 2020 годы (1 этап — 2007–2010 гг., 2 этап — 2011–2015 гг., 3 этап — 2016–2020 гг.). Концепция Национальной программы поддержки и развития чтения подчёркивает: «наступил критический предел пренебрежения чтением, за которым начинается резкое падение уровня грамотности; культурной компетентности; возможностей освоения социокультурной реальности, что грозит социальной дезинтеграцией, нарастанием социальной напряжённости в связи с неспособностью понять и принять не только другие культуры, но и незнакомые

области собственной культуры. Иными словами, начинаются необратимые процессы разрушения ядра национальной культуры». Индустрия развлечений, Интернет вытесняют чтение литературы и как источник получения информации, и как форму проведения досуга. Чтение это не только средство получения информации; без него немыслима интеграция личности в многонациональную российскую культуру, а от уровня культурной компетентности граждан во многом зависят национальная безопасность, экономика, политика и конкурентоспособность страны.

Пробудить у студентов интерес к чтению, вернуть их в число активных читателей может мастерство педагогов. Личность педагога, его мировоззрение, интеллект, жизненные установки и ценности, профессиональная успешность в практической деятельности, чувство юмора, такта, харизма, по сути, главные инструменты влияния на студентов. «Только личность может действовать на развитие и определение личности, только характером можно образовать «характер», — истина, сформулированная К. Д. Ушинским более ста лет назад, актуальна и сегодня. Для профессиональной подготовки недостаточно только «академического» знания, необходим переход от абстрактно-теоретического к системно-практическому познанию. В настоящее время студентам более интересны преподаватели, совмещающие педагогическую деятельность с исследовательской, практической; так как они видят, что им преподаёт человек, действительно разбирающийся, вместе с которым они могут создавать продукты деятельности. В обучении решающую роль играют увлечённость преподавателя, мощь и выразительность голоса, эмоциональная заразительность, энергетика; А. С. Макаренко подчёркивал: «надо обращаться к воспитанникам так, чтобы они почувствовали вашу волю, вашу педагогическую культуру». Эффективным направлением, приобщающим студентов к чтению, прививающим интерес к литературе, обогащающим лексику, нравственно и эстетически воспитывающим, расширяющим творческие возможности, повышающим общую культуру, является художественное чтение. Эта методика предусматривает погружение студентов в течение всего образовательного процесса в речевую среду, создаваемую педагогом, владеющим художественным чтением, с тем, чтобы они учились

слушать, слышать и правильно говорить. Важно, чтобы студенты постоянно говорили вслух: задавая вопросы преподавателю; комментируя чтение, произношение и высказывания своих сокурсников; разбирая и анализируя тексты; стремясь через речь овладеть правильным произношением, литературным языком, умениями эмоционального воздействия. Художественное чтение позволяет творчески воспроизвести не только «букву», но и «дух» произведения, даёт студенту возможность стать соучастником действия, задуматься и удивиться тому, что раньше, читая произведение, не замечал всей его красоты, содержательности и своеобразия. «Чтение дает нам такую силу анализа, какой никогда не будет иметь тот, кто читает про себя. Голос это такой разъяснитель и наставник, который обладает дивной, хоть и не известной силой» — писал французский прозаик Эрнест Легуве. При анализе текста студент обращает внимание на произнесение коротких и длинных звуков, звонких и глухих согласных, скорость чтения, объём и высоту голоса, игру слов, гиперболизацию, не забывая при этом, что главное — углубление, расширение понимания текста, его «присвоение», а не его произнесение. На протяжении всех лет обучения преподаватель регулярно читает вслух лучшее, проверенное временем, из русской и зарубежной художественной литературы. Педагогическая импровизация при чтении вслух литературных произведений означает умение преподавателя мгновенно реагировать на непредвиденное — нестандартное восприятие студентов, побуждает к обсуждению смыслов, способствует логическо-конструктивному выстраиванию текстов, соотносению грамматических и логических знаков препинания, исчезновению при чтении манерности, напыщенности, вульгарности. Педагог выступает носителем такого «проникновенного слова», которое, по М. М. Бахтину, вмешивается во внутренний мир студента и позволяет ему услышать себя самого. Речевая выразительность, артистизм педагога оказывают сильное преобразующее воздействие на формирование познавательных, эмоциональных, духовно-нравственных качеств личности. Восприятие художественного текста не простое «пересаживание» его содержания в сознание студента, не прямолинейное «извлечение» готовой информации, это сложный процесс художественного воссоздания действительности, акт сотворчества с писателем. Знакомясь с литературными произведениями, студент выстраивает собственную иерархию ценностей, создаёт личный образ мира путём постижения опыта писателя. Ведь каждый писатель — это собственная философия, личностная кон-

цепция мира и человека в нём, а работа над книгой — развитие философской гуманистической мысли. Одна из ведущих нравственных целей занятия состоит в предоставляемой студенту возможности всесторонне раскрыться, в том числе и для себя самого, обнаружить в себе такие качества, о которых и не подозревал, но что жили в нем подспудно, бессознательно, неявно. Особенность нравственных отношений, возникающих между преподавателем и студентами в ситуации эстетической коммуникации в том, что они возникают и развиваются на материале литературного текста, тем самым, закрепляя нравственные позиции писателя и его героев в их сознании, взаимоотношениях. Но вот студент пришел в аудиторию и, то литературное произведение, с которым он знакомился индивидуально, бывает совершенно по-другому воспринято при коллективном рассмотрении. Складывается такая коммуникативная ситуация, которая может привести к корректровке эмоций, к их взаимному усилению или поглощению, при этом преподаватель, выступая сам как читатель, поощряет творческую активность студентов и как человек более опытный, профессионально-компетентный, направляет ее в нужное русло. На занятиях происходит познание людьми друг друга, а через это и самопознание; обмен информацией, в том числе и обмен индивидуальными ценностями; организация и регуляция межличностных взаимоотношений; создание атмосферы коллективного эстетического переживания. Чтобы не свести эмоционально-художественное богатство литературного произведения до сугубо информационного, прикладного значения, необходимо поддерживать эстетико-психологический настрой аудитории. Преподаватель ведёт студентов за собой, нащупывая то «поражающее обстоятельство» (Д. Дидро), которое может кратчайшим путем привести к «эмоциональному взрыву» аудитории. Студенты же, споря с ним, дискутируя, не соглашаясь с его мнением, видя другие варианты решения обсуждаемых проблем, ставя собственные оценки, делая самостоятельные выводы, примут и точку зрения преподавателя, чувствуя его искренность, увлеченность, творческую волю. Опора на художественное чтение в течение всего образовательного процесса мотивирует студентов читать классическую и современную литературу, пробуждает интерес к учебной деятельности, расширяет диапазон выразительности голоса, учит осознанно пользоваться русским языком, повышает общую культуру, развивает художественные способности, что обеспечит в будущем конкурентоспособность и востребованность на рынке труда.

Литература:

1. Васёв Д. В. Исследование влияния культуры чтения на обучение и развитие молодёжи / Д. В. Васёв // *Alma Mater*. — 2012. — № 6. — С. 89–93. — М.
2. Васёв Д. В. Чтение как основа духовно-нравственного становления молодёжи / Д. В. Васёв // *Монография*. ISBN 978–3–659–18603–5. LAP LAMBERT Academic Publishing, 2012, — 113 с.
3. Корепанова М. В. Основы педагогического мастерства: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / М. В. Корепанова, О. В. Гончарова, И. А. Лавринцев. — М.: Академия, 2010. — 240 с.

4. Разум сердца /Мир нравственности в высказываниях и афоризмах/. — М.: Политиздат, 1989, — 605 с.
5. Сергеев А. А., Сергеева М. Г. Формирование и развитие педагогического мастерства преподавателя: Монография. — Тверь: ВА ВКО, 2010. — 236 с.

Основные роли педагога в условиях формального, неформального и информального образования

Гибадуллина Юлия Маратовна, аспирант

Тобольская государственная социально-педагогическая академия имени Д. И. Менделеева

Стратегия обучения педагогов в условиях формального, неформального и информального образования направлена на: получение высокого качества образования, предоставляющего возможность сформировать профессиональные компетенции, необходимые для практической деятельности педагога, приобретения прочных умений и навыков, повышающих конкурентоспособность выпускника и способствующих развитию профессиональной карьеры.

В образовании, как и в других сферах жизнедеятельности, происходят определенные изменения:

— модели образования, включающей три уровня: бакалавриат, магистратуру и аспирантуру (формальное образование);

— процесса, действительно протекающего на протяжении всей жизни, в котором каждый приобретает взгляды, ценности, навыки и знания из повседневного опыта и получает образовательное влияние из ресурсов своей среды — начиная от семьи и соседей, от работы и игр, от рынка, библиотеки и средств массовой информации (неформальное образование);

— отдельной деятельности или существенной части более широкой деятельности, призванной служить субъектам обучения и реализующей цели обучения (информальное образование).

Эти изменения требуют формирования педагога нового типа, не только выполняющего образовательно-воспитательные функции, но и умеющего своевременно отреагировать на изменения рынка труда, требования социума и меняющегося общества.

В последнее время наблюдается расширение ролевого репертуара педагога. Наряду с традиционными ролями (педагог-организатор учебной деятельности, педагог-воспитатель и педагог — наставник), у педагога появляется необходимость исполнения таких ролей как тьютора, модератора, фасилитатора. Трансформация ролей педагога «обусловлена влияниями внешних и внутренних факторов, новациями внутри профессиональных сфер, где актуализируются проблемы формального, неформального и информального образования, индивидуальных образовательных траекторий педагога» [7, с. 127].

Рассмотрим новые роли современного педагога, которые включают инновационные идеи и подходы в его

образовательной и психолого-педагогической деятельности. Существует множество мнений по проблеме тьюторства. Тьютор — наставник, посредник, человек, который учит самостоятельно решать проблемы (переводить их в задачи); это позиция, сопровождающая, поддерживающая процесс самообразования, индивидуальный образовательный поиск; культура, формировавшаяся в истории параллельно культуре преподавания и обучения.

Однако тьюторство в современных условиях развития системы образования приобретает более широкий смысл. Тьютор сопровождает человека в его овладении способами новой деятельности и появляется в образовательном пространстве школы в результате назначения и закрепления его за определенной группой учащихся, либо в результате выбора тьютора самим учащимся [1, с. 33].

Различают несколько видов тьюторства:

1. *Учебный тьютор* занимается репетиторством. Объектом его деятельности являются группы учащихся школы, испытывающих затруднения в учебной деятельности.

2. *Тьютор в исследовательской деятельности* сопровождает и способствует освоению технологии данной деятельности учащимся, помогает в оформлении и представлении результатов (конкурсы, конференции).

3. *Тьютор в проектной деятельности* осваивает с учащимися технологию написания проектов, постановку проблем, видение проблем в обществе, а также находить варианты путей и способов их решения.

4. *Тьютор-социальный продюсер* осуществляет деятельность по организации для учащихся социальных и учебных практик, профессиональных проб, экскурсии на предприятия, встречи со специалистами различных профессий, дней школы в ВУЗах и день ВУЗов в школе, посещение ярмарки учебных мест «Образование и карьера».

5. *Тьютор — психолог* формирует психологически комфортную среду для учащихся школы и педагогов.

6. *Тьютор по профессиональному самоопределению* мотивирует учащихся на достижения желаемого, заявленного результата [6, с. 14].

Технология тьюторского сопровождения реализуется в трех направлениях: введение особой тьюторской позиции; максимальное насыщение школьной среды

(секции, исследовательские и проектные студии, клубы образовательных путешествий, школьный театр и т. п.); организация «событийных» форм образовательной деятельности (олимпиады, фестивали и т. п.), провоцирующие спонтанное творческое общение учащихся [3].

Работа тьютора в школе различается по ступеням обучения: начальная, основная и старшая школа. В связи с чем в профессиональной подготовке педагогов должны рассматриваться и более основательно изучаться психолого-педагогические особенности детей различного возраста. Этому способствуют такие дисциплины как «Психология развития», «Возрастная педагогика», «Психология дошкольного возраста», «Психология детей младшего школьного возраста», «Психология подросткового возраста», «Психолого-педагогическое взаимодействие участников образовательного процесса» и др.

По мнению педагогов-исследователей Н. С. Сердюковой, Е. В. Посохиной, Л. В. Серых тьюторское сопровождение:

— в начальной школе заключается в оказании младшему школьнику помощи в осознании и реализации познавательного интереса [6, с. 18];

— в основной школе включает две организационные модели: тьюторское сопровождение индивидуальных образовательных проектов и тьюторское сопровождение детских образовательных маршрутов (путешествий, объединений) [6, с. 21];

— в старшей школе выходит за рамки образовательного учреждения (стажировки и социальные практики в мире взрослой деятельности) [6, с. 24].

Следовательно, в массовой муниципальной средней школе целесообразно существование одновременно нескольких организационных моделей реализации тьюторского сопровождения, с учетом возможности образовательного учреждения (кадровых, организационных, финансовых и т. д.).

Вторая роль педагога связана с модерацией, рассматриваемая как один из видов сопровождения человека наряду с консультированием, супервизией. Специалист, сопровождающий процесс управления взаимодействием в группе и отвечающий за соблюдение участниками установленных норм и правил поведения. Модерация, как и другие виды сопровождения, имеет определенные характеристики: сосредоточена на конкретной проблеме; ориентирована на кооперацию; исключает формальный контроль и оценку; содержит способы деятельности, указывающие путь решения проблемы для группы; создает психологически комфортные условия для субъектов профессиональной деятельности [1, с. 35].

Сегодня модерация — это эффективная технология, которая позволяет значительно повысить результативность и качество образовательного процесса. Эффективность модерации определяется тем, что используемые приемы, методы и формы организации познавательной деятельности направлены на активизацию аналитической и рефлексивной деятельности обучающихся, развитие ис-

следовательских и проектировочных умений, развитие коммуникативных способностей и навыков работы в команде [2, с. 121].

К основным элементам технологии модерации относятся:

1. *Интеракция* (организации взаимодействия учащихся или воспитанников). Педагог на этапе планирования урока или воспитательного мероприятия должен предусмотреть и заложить в план механизмы эффективной интеракции, а в процессе урока или воспитательного мероприятия качественно их реализовать.

2. *Коммуникация*. Эффективные интеракции невозможны без организации упорядоченного обмена информацией между всеми участниками учебно-воспитательного процесса. Коммуникация представляет собой средство для обмена информацией, знаниями, а также ожиданиями, настроениями, чувствами, которые передаются партнеру в разговоре или при невербальном общении. Организация двустороннего и многостороннего обсуждения (диалог и полилог), использование различных каналов и форм коммуникации, использование методов стимулирования коммуникативного процесса — все это позволяет обеспечивать эффективность взаимодействия.

3. *Визуализация*. Визуализация этапов учебно-воспитательного процесса позволяет материализовать ход обучения и воспитания, дает возможность «потрогать» результаты и достижения учащимся (воспитанникам). Красочно оформленные презентации создают приподнятое настроение у учащихся (воспитанников) и педагога, праздничную атмосферу и позитивное мотивационное поле в классе или группе. Подключение зрительной памяти обеспечит повышенную выживаемость знаний.

4. *Мотивация*. Поддержание тонуса, развитие уверенности в своих силах и позитивного настроения всех участников образовательного процесса, стимулирование познавательной активности и творческого процесса, раскрытие и развитие способностей обучающихся, содействие их эффективному сотрудничеству — катализатором этих процессов является мотивация.

5. *Мониторинг учебно-воспитательного процесса*. Мониторинг учебного процесса включает в себя отслеживание и сверку получаемых результатов каждого раздела занятия с запланированными, а также формальное и неформальное фиксирование хода и результатов образовательного процесса и внесение, при необходимости, корректив по ходу занятия. В процессе осуществления модерации очень важно обеспечить мониторинг двух процессов: выполнения плана занятия и групповой динамики.

6. *Рефлексия*. Осмысление новых знаний, умений, качеств и ценностей, критический анализ информации, генерация ответов на вызовы окружения, а также самооценка себя, своего поведения, своей роли, своего вклада в процессе групповой работы, корректировка своей деятельности на основе этой оценки и потребностей группы — обязательный атрибут современного образования [2, с. 124–137].

Третья роль выступает как профессионально важное качество личности педагога — фасилитация означающее «облегчать», «содействовать» что в современной образовательной системе подходит для раскрытия роли и значимости педагога.

По мнению авторов И. И. Черкасовой, Т. А. Ярковой, педагог-фасилитатор:

- стимулирует самостоятельность и ответственность студентов при выборе учебных курсов, при определении учебных целей, способов их достижения, при оценке результатов своего труда;

- создает благоприятные условия для самостоятельного и осмысленного учения;

- мотивирует, поощряет взаимодействие в учебной работе [8, с. 121].

Фасилитация — это профессиональная организация деятельности группы обучающихся, направленная для выработку решений и на достижение поставленных целей. [8, с. 20]. В основе педагогической фасилитации лежит:

- формирование и «создание гуманной воспитательной среды, способствующей достижению поставленной цели в процессе поддержки обучающихся [5, с. 117];

- взаимодействие субъектов образовательного процесса, направленного на раскрытие способностей каждого обучающегося.

Технологии фасилитации можно определить как:

- процесс, предполагающий разработку и управление групповой структурой (чего необходимо достичь; кто должен быть вовлечен; разработка процесса, в котором участвует группа, и последовательности выполняемых заданий; коммуникация; достижение соответствующего уровня участия и использования ресурсов; групповая энергия, движущие силы и способности участников; физическая и психологическая среда);

- результат, способствующий помощи группе в том, чтобы стать лучше (повысить качество решений; повысить ответственность в отношении принимаемых решений; значительно сократить время реализации решений; улучшить отношения в группе; усилить личную удовлетворенность участников группы; способствовать организационному обучению) [4].

Фасилитация как функция педагога способствует повышению групповой эффективности и направлена на:

- помощь группе определить ее общие цели и специфические задачи, оценить их потребности и разработать планы по их удовлетворению;

- управление групповой дискуссией и поддержание ее в нужном направлении;

- поддержание участников в оценке имеющихся у них навыков и выработке новых, в управлении их собственной межличностной динамикой.

Педагог-фасилитатор содействует усилению продуктивности образования и развитию субъектов профессионально-педагогического процесса за счет особого стиля общения и личности педагога.

Изучение и раскрытие значимости вышеуказанных ролей в системе подготовки педагогов будет осуществляться на основе:

- формального образования в рамках педагогического вуза, через изучение педагогических дисциплин «Введение в профессию», «Введение в социально-педагогическую деятельность», «Введение в психолого-педагогическую деятельность», «Общая педагогика», «Общая и экспериментальная психология» и др.

- неформального образования, который происходит вне специального образовательного пространства, в котором четко обозначены цели, методы и результат обучения, в образовательных учреждениях или общественных организациях, клубах и кружках, во время индивидуальных занятий, а также различных дополнительных курсов, тренингов, коротких программ, которые предлагаются студентам в период профессиональной подготовки, а работающим педагогам на этапе трудовой деятельности. Такими курсами для студентов являются: «Волонтерство в социально-педагогической деятельности», «Тренинг профессиональной наблюдательности», «Тренинг личностного роста», «Социально-педагогическое взаимодействие в образовательном социуме», «Тьюторское сопровождение в профессиональной деятельности педагога», «Модерация в деятельности педагога» и «Педагог-фасилитатор в образовании».

- информального образования, где будущий педагог получает определенную сумму знаний, умений и навыков в значительной мере спонтанно в процессах и эксцессах самой жизни, совместной жизнедеятельности: трудовых процессах, праздниках, посещая театр, общаясь с окружением, в семье, церкви, публичных зрелищах, туристических поездках. Особое место в современном информальном образовании играет система средств массовой коммуникации (телевидение, Интернет, радио, кинематограф, музыка и т. п.). В информальном образовании ключевую роль играет самообразование, поэтому задача преподавателя вуза вывести своего студента на уровень взаимодействия через систему самообразования и включением его в поисковую и исследовательскую деятельность.

Таким образом, трансформация ролей педагога в условиях формального, неформального и информального образования обуславливает подготовку педагога к новому профессионально-ролевому репертуару — педагог-тьютор, педагог-модератор и педагог-фасилитатор. Для выполнения социального заказа общества и самих педагогов, необходимо разработать научно обоснованную стратегию деятельности по подготовке, сопровождению и поддержке учителей, педагогов. Речь идет не просто о разработке и внедрении в педагогический процесс адекватных организационных форм, технологических ритмов и методов работы с педагогическими кадрами, а еще и о создании таких алгоритмов профессиональной деятельности, которые позволили бы ему становиться творче-

ской, саморазвивающейся личностью, обладающей системным взглядом на педагогическую реальность. В связи с вышесказанным и возникает необходимость изучения

будущими педагогами и педагогами-практиками особенностей и возможностей тьюторства, модераторства и фасилитации.

Литература:

1. Доронина Н. А. Методическая система подготовки социальных педагогов в вузе к социально-педагогическому взаимодействию: дисс. канд. пед. наук. — М., 2012. — 319 с.
2. Иванова О. А., Доронина Н. А. Организация социально-педагогического взаимодействия в современном социуме: учебно-методическое пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. З. И. Колычевой. — Тобольск: ТГСПА им. Д. И. Менделеева, 2012. — 204 с.
3. Ковалева Т. М. Введение в тьюторство [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.mioo.ru/>
4. Мартынова А. В. Фасилитация как технология организационного развития и изменений [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.orgpsyjournal.hse.ru>
5. Ниязова А. А. Воспитание гуманистической направленности личности учащихся в процессе экологического образования: дисс., пед. наук, Екатеринбург, 2003. — 179 с
6. Организация тьюторского сопровождения в общеобразовательном учреждении. // Методическое пособие. Авторы-составители Сердюкова Н. С., Посохина Е. В., Серых Л. В. — Изд-во., БелРИПКППС — г. Белгород, 2011. — 122 с.
7. Ройтблат О. В. Неформальное образование в системе повышения квалификации в условиях трансформации педагогической профессии. — Мир науки, культуры, образования. — № 2 (27). — 2011. — с. 127
8. Черкасова И. И., Яркова Т. А. Панорамно-педагогическое мышление будущего учителя как инновационный ресурс «Новой школы»: монография. — СПб.: НОУ «Экспресс», 2013. — 142 с.

Система упражнений, направленная на овладение специальной лексикой французского языка студентами неязыковых вузов (на примере подъязыка «Реклама»)

Колядко Светлана Витальевна, кандидат педагогических наук

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

Проблема создания оптимальной системы упражнений, направленной на овладение иноязычной специальной лексикой студентами неязыковых вузов, в логике компетентностного подхода приобретает особую актуальность в силу высоких требований к конечному результату обучения иностранного языка в условиях неязыковых вузов. Под оптимальной системой упражнений понимается такой набор необходимых типов и видов упражнений, выполняемых в определенной последовательности и, в таком количестве, который обеспечивает студентам овладение всеми видами речевой деятельности на иностранном языке в их взаимосвязи и в пределах, реальных для данных условий [5, с. 78], т. е. в условиях неязыкового вуза. Отметим, что на протяжении развития методики обучения иностранным языкам неоднократно предпринимались попытки систематизации упражнений с учетом процесса овладения иноязычной речью (см. М. С. Ильин, Б. А. Лапидус, Е. И. Пассов, И. В. Рахманов, С. Ф. Шатилов и др.). Мы придерживаемся типологизации упражнений, предложенной С. Ф. Шатиловым, согласно которой система упражнений для обучения специальной

лексике французского языка включает некоммуникативные, условно-коммуникативные и подлинно-коммуникативные упражнения [5, с. 91]. Как указывает Бим И. Л., в основе такого первичного выделения лежит направленность упражнений либо преимущественно на овладение средствами языка, или речевыми средствами, и ориентированность на формирование знаний и умений, либо на овладение речевыми умениями в том или ином виде речевой деятельности [1, с. 109]. В предлагаемой системе некоммуникативные упражнения, целью которых является первичное усвоение специальной лексики, представлены аналитическими и рецептивными упражнениями, а условно-коммуникативные — репродуктивными и репродуктивно-продуктивными упражнениями.

Аналитические и рецептивные упражнения направлены на восприятие лексики по слуховым и зрительным каналам, раскрытие ее значения, установление закономерностей словообразования, дифференциацию на уровне слова, словосочетания и предложения. Упражнения этого типа не предполагают коммуникации, но играют важную роль в формировании такого качества навыка, как со-

знательность и обеспечивают элементарное лексическое знание, включающее знание значения конкретного лексико-семантического варианта, а также знание формы слова. В свою очередь, с помощью репродуктивных и репродуктивно-продуктивных упражнений осуществляется подготовка к реальной коммуникации за счет многократного повторения лексических единиц и установления между ними системно-семантических связей с целью формирования автоматизированных навыков их употребления, что способствует «оптимальному переходу от материального действия к умственному, от сознательного овладения операцией к ее автоматическому использованию, от формирования отдельных элементов деятельности к их объединению» [2, с. 148]. Аналитические, рецептивные, репродуктивные и репродуктивно-продуктивные упражнения входят в подготовительный блок.

Второй блок — интерактивный представлен подлинно коммуникативными упражнениями и включает разнообразные упражнения (ролевые и деловые игры, проекты, написание эссе, анализ конкретных ситуаций, дискуссии, дебаты), целью которых является творческое осмысление полученных профессиональных знаний и применения сформированных навыков и умений в реальных ситуациях профессионального общения.

Третий блок — контролирующий включает упражнения, направленные на повторение и активизацию пройденного профессионально-ориентированного материала, диагностирование и выявление пробелов в знаниях обучающихся, определение динамики познавательной деятельности студентов и эффективности обучения в целом.

Основной целью рефлексивного блока является определение, анализ и сознательное регулирование студентами использования различных приемов овладения иноязычной специальной лексикой, что способствует не только активизации их учебной деятельности, но и позволяет сформировать персональный познавательный стиль, который предполагает, как справедливо отмечает Холодная М. А., создание такой образовательной среды, одни элементы которой соответствуют наличному стилю обучающегося, тогда как другие — не соответствуют в том смысле, что они предназначены для развития недостающих механизмов стилового поведения [3, с. 354]. В этой связи А. В. Хуторской подчеркивает, что образовательным результатом обучения является только то, что осознано обучаемым. «Если же ученик не понимает, что он сделал и чему научился, не может вразумительно сформулировать способы своей деятельности, возникающие проблемы, пути их решения и полученные результаты, то его образовательный результат находится в скрытом, неявном виде, что не позволяет использовать его в целях дальнейшего образования» [4, с. 235]. Для этой цели в процессе обучения предлагаются личностно ориентированные опросники, анкеты, контрольные листы самооценки, языковой портфель.

Рассмотрим более подробно некоммуникативные (аналитические и рецептивные) и условно-коммуникативные (репродуктивные и репродуктивно-продуктивные) упраж-

нения подготовительного блока, включающего следующие упражнения:

1. *упражнения на идентификацию и дифференциацию лексико-терминологических единиц*, например:

— прочитать определения следующих терминов и ответить на вопросы;

— подчеркнуть термины в тексте и найти их определение в словаре. Заполнить таблицу;

— найти иллюстрации для следующих терминов: *lot virtuel, échantillon, bon de réduction*;

— прослушать текст и в приведенном списке отметить прозвучавшие термины.

2. *упражнения на соотнесение единиц языка* направлены на выбор значения из ряда предложенных: а) на соотнесение термина и его значения на русском языке, б) на соотнесение термина и его дефиниции на французском языке

3. *упражнения на множественный выбор*. Например,

Choisissez le mot ou l'expression qui vous paraît convenir:

La publicité contribue à l'_____ du prix de revient quand elle augmente les ventes d'un produit.

— abaissement

— élévation

— affaissement

— élargissement

4. *упражнение на словообразовательный анализ*. Например,

— определить значение терминов по известным словообразовательным элементам;

— подобрать однокоренные слова к данной лексической единице;

— заполнить таблицу, иллюстрирующую структурно-семантический принцип построения словообразовательных гнезд. Например,

A partir de chacun des mots suivants trouvez les mots de la même famille. Composez des phrases.

Trouvez 3 mots de la même famille:

Promotion (f) _____

5. *упражнения занимательного характера*: классические кроссворды, филворды (венгерские кроссворды), сканворды, фигурные кроссворды и др.

6. *упражнения на установление парадигматических и синтагматических отношений*. Упражнения могут содержать следующие задания:

— подобрать из списка прилагательные к существительным и заполнить пропуски;

— подобрать слова, которые могут употребляться с прилагательными, указанными в списке;

— подобрать глагол, который сочетается со всеми словами, представленными в списке;

— зачеркнуть глагол, который не сочетается с данными существительными;

— составить предложения, используя следующую модель: глагол + существительное + прилагательное (и др.)

Например,

Trouvez l'adjectif pour les mots suivants:

Chiffre d'affaires, bénéfice (m), réseau (m)

Trouvez les mots qui peuvent être employés avec les mots suivants:

Consommer, renforcer, florissant (e), compétitive (-ve)

7. *упражнение на систематизацию* направлены на выявление системно-семантических отношений внутри терминологического поля как структурированной совокупности специальных номинаций. Моделирование терминологических полей как «совокупности «ближайших в понятийном отношении терминологических соседей», необходимых и достаточных для идентификации (установления, отождествления) его понятийного содержания, а также совокупности его понятийных связей (отношений) с ними» [6, с. 211–232] является одним из продуктивных средств организации усвоения специальной лексики определенной предметной области, поскольку наглядно показывает системные связи языковых единиц и, как следствие этого, предотвращает появление многих ошибок, вызываемых межъязыковой и внутриязыковой интерференцией, а также раскрывает смысловую структуру наиболее важных для профессиональной сферы общения терминов и профессионализмов, что оптимизирует их спонтанное запоминание/припоминание в процессе устного/письменного общения.

Отметим, что данный вид упражнений является высокопродуктивным при формировании навыка сочетания слов и требует от студентов сложных мыслительных операций по припоминанию, выбору, анализу и обобщению изученных семантических связей слов.

8. *упражнения на заполнение пропусков*, в основе которого лежат приемы восстановления/дополнения. Например,

Trouvez le mot qui manque dans la phrase:

Le fournisseur doit apporter le meilleur soin à l'exécution de l'_____ du client.

9. *упражнение на расширение речевого материала*, представленного словом, словосочетанием, частью предложения, предложением, сверхфразовым единством, текстом. Например,

Faites une phrases en employants les mots ou groups de mots suivants:

Catalogue — publicité — rentrée scolaire

Complétez la phrase suivante:

Avant de nous confirmer notre commande, veuillez.....

10. *упражнения на перифраз*, формирующие умение передавать смысл речевой единицы (терминологической) другими словами, способствуют усвоению и активизации лексического материала, а также развивают умение выражать мысли ограниченными языковыми средствами, например:

Dites autrement la m me chose et donnez le contraire:

Son chiffres d'affaires diminue régulièrement chaque mois.

11. *упражнения вопросно-ответные и проблемные* направлены на создание ситуаций, мотивирующих речевое взаимодействие студентов.

Отметим, что большая часть описанных упражнений может быть представлена в учебном процессе посредством социальных сервисов Веб 2.0, которые, предоставляя участникам учебного процесса возможность синхронного и асинхронного моделирования и редактирования мультимедийного контента, организации творческой деятельности на изучаемом языке в рамках виртуального сообщества обучающихся, позволяют обеспечить эффективное освоение иноязычной специальной лексики. Рассмотрим несколько сервисов, позволяющих активизировать обучающую деятельность преподавателя в процессе обучения иноязычной специальной лексике студентов неязыковых вузов.

1) Социальный сервис learningapps.org предполагает моделирование и редактирование разнообразных подготовительных упражнений, направленных на формирование продуктивных и рецептивных лексических навыков.

2) [Quizlet.com](http://quizlet.com) — онлайн сервис для создания и применения флэш карточек и обучающих игр.

3) [Quia](http://quia.com) — одна из популярнейших международных образовательных программ, которая позволяет, с одной стороны, преподавателям создавать разнообразные тестовые задания с использованием аудио файлов и картинок, игры, веб-страницы, обзоры и т.д, а с другой стороны, студентам пройти тестирование и увидеть свои результаты.

4) Социальные сервисы, позволяющие создавать диаграммы связей:

<http://www.mindmeister.com>, <http://bubbl.us>, <http://www.mindomo.com> и др. Диаграмма связей реализуется в виде древовидной схемы, на которой изображены слова, идеи, задачи или другие понятия, связанные ветвями, отходящими от центрального понятия или идеи. В основе этой техники лежит принцип «радиантного мышления», относящийся к ассоциативным мыслительным процессам, отправной точкой или точкой приложения которых является центральный объект. Подобные схемы наглядно представляют соответствующее терминологическое поле во всех закономерных связях между его элементами, отражая последовательность выведения одного понятия из другого.

Таким образом, система упражнений, направленная на освоение иноязычной специальной лексики представляет собой последовательность учебных действий, которые способствует усвоению языкового материала, терминологической системы специальности, формированию рецептивных и продуктивных лексико-терминологических навыков и обеспечивают формирование иноязычной профессионально-коммуникативной компетентности специалиста через сообщение профессиональных знаний средствами иностранного языка.

Литература:

1. Бим И. Л. Подход к проблеме упражнений с позиции иерархии целей и задач // Общая методика обучения иностранным языкам. Хрестоматия. М.:Русский язык, 1991. 360 с.
2. Леонтьев А. А. Принцип коммуникативности и психологические основы интенсификации обучения иностранным языкам // Язык и культура в филологическом вузе. Актуальные проблемы изучения и преподавания. М.:Филоматис, 2006. 288 с.
3. Холодная М. А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. СПб.: Питер, 2004. 384 с.
4. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. М.: Изд-во МГУ, 2003. 416 с.
5. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе. Учебное пособие для студентов педагогических институтов. М.: Просвещение, 1986. 223 с.
6. Шелов С. Д. Терминологические поля и понятийная организация терминологии // Структурная и прикладная лингвистика. Вып. 7: межвуз. сб. / Под ред. А. С. Герда. СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2008.

Проблемы организации учебно-исследовательской деятельности студентов-бакалавров по дисциплинам «Техническая механика» и «Соппротивление материалов»

Кутрунова Зоя Станиславовна, кандидат физико-математических наук, доцент
Тюменский государственный архитектурно-строительный университет

В статье анализируются проблемы организации учебно-исследовательской деятельности студентов-бакалавров на младших курсах Тюменского государственного строительного университета по дисциплинам «Техническая механика» и «Соппротивление материалов» и предлагаются возможные пути активизации самостоятельной научно-исследовательской работы студентов.

Ключевые слова: учебно-исследовательская деятельность студентов, учебное портфолио по дисциплине, элементы проблемного обучения, студенческий научный кружок.

Компетентностный подход к обучению стал основным в информационном обществе. Он предполагает формирование у обучаемого ключевых компетенций, то есть способностей решать возникающие жизненные проблемы, используя имеющиеся знания, умения, навыки, [1]. Целью компетентностного образования является формирование личности, способной грамотно решать разнообразные профессиональные задачи, то есть надо уметь учиться и уметь учить самого себя. Поэтому основной задачей при современных требованиях к образовательному процессу стала необходимость построить учебный процесс для студентов — бакалавров по дисциплинам «Техническая механика» и «Соппротивление материалов» так, чтобы современная информационно-образовательная среда помогала студенту организовывать свою самостоятельную поисковую и исследовательскую работу, стимулировала к непрерывному развитию личности в ходе образовательного процесса.

На кафедре строительной механики Тюменского государственного архитектурно-строительного университета в течение двух последних лет применяется средство мониторинга достижений учащегося — учебное портфолио по дисциплинам «Техническая механика» и «Соппротивление материалов».

Обязательную часть портфолио составляют расчетно-проектировочные работы, контрольные работы, лабораторные работы и самостоятельное создание каждым студентом тестов по темам, изучаемым в семестре.

Дополнительная часть предоставляет студенту свободный выбор — составление конспекта научной статьи или параграфа монографии, решение более сложных, чем типовые задачи по изучаемой теме, разработка опорного конспекта темы из учебника, составление кроссворда по изучаемой теме, составление программы для расчета типовых задач и т. п. Свободный выбор должен был позволить студенту проявить себя с наилучшей стороны. Каждый учащийся мог показать свои знания по предмету.

Но анализ портфолио показывает, что студенты умеют хорошо решать только задачи по образцу, который был предложен преподавателем или изложен в методическом пособии. Самостоятельная работа студентов по разработке нового элемента портфолио сводится к составлению опорного конспекта параграфа из учебника или кроссворда по определениям опять же из учебника, то есть студенты выбирают для себя самостоятельные задания с минимумом собственного труда по поиску ин-

формации, ограничиваясь одним источником, рекомендованным для обязательного изучения.

Мы думаем, что это происходит из-за неумения самостоятельно организовать свою учебно-исследовательскую работу. В соответствии с учебным планом специальности «Автомобильные дороги» дисциплины «Техническая механика» и «Соппротивление материалов» изучаются на втором курсе и студенты еще не имеют отработанных навыков самостоятельной работы для учебно-исследовательской деятельности.

Известный исследователь проблем высшего образования А. А. Вербицкий в числе основных современных тенденций развития учебного процесса указывает на переход от информативных к активным методам обучения с включением в деятельность студентов элементов проблемности, научного поиска, разнообразие форм самостоятельной работы — переход от школы воспроизведения к школе понимания, школе мышления; переход к активизирующим, развивающим, интенсифицирующим способам организации вузовского учебного процесса; переход к такой организации взаимодействия преподавателя и студента, при которой акцент переносится с обучающей деятельности преподавателя на познающую деятельность студента, [6, с.170].

Один из способов активизации самостоятельной поисковой деятельности студентов — применение элементов проблемного обучения. То есть необходимо изменить условие некоторых задач в расчетных работах с типовых задач на проблемные задачи. Надо организовать учебный процесс так, чтобы в сознании студента появилось противоречие между тем, что он знает и тем, что необходимо знать, чтобы решить поставленную преподавателем задачу.

Например, можно в качестве ситуационной проблемной задачи по теме «Осевое растяжение-сжатие» предложить студентам выступить в роли инженера-проектировщика: абсолютно жесткая балка, один конец которой закреплен шарнирно, может быть покреплена одним стальным стержнем или стальным и алюминиевым стержнями. Для обоих вариантов каждому студенту выдаётся своя схема и свои числовые данные. Требуется определить грузоподъемность балки для каждого варианта проектирования и сделать вывод о выборе варианта подкрепления стержней. Решение задачи сводится к решению двух типовых задач: определение грузоподъемности в статически определимой стержневой системе и статически неопределимой стержневой системе. А также требует от студента самостоятельного анализа полученных решений.

Эта задача была предложена 84 студентам второго курса специальности «Автомобильные дороги» и только 15 % студентов решили эту задачу полностью и представили свой вывод об изменении грузоподъемности. У 68 % студентов затруднения вызвала именно третья часть задачи, где требовалось сравнить результаты. Большинство студентов нуждается в том, чтобы преподаватель сфор-

мулировал проблемную задачу и показал способы её решения. Это может быть и коллективное обсуждение решения задачи в группе, но поисковая деятельность в начале обучения должна контролироваться педагогом. Именно преподаватель должен организовать побуждающий диалог для осознания противоречия и формулирования проблемы. А студент должен освоить алгоритм решения проблемных ситуаций, а затем самостоятельно решать новые учебно-исследовательские задачи.

Проблемное обучение призвано обеспечить качественное усвоение знаний, мощное развитие интеллекта и творческих способностей. Задачи проблемного обучения необходимо включать в каждую типовую расчетно-проектировочную работу. Частично-поисковый метод позволит студентам получить опыт творческого решения практических задач, развивать своё мышление, научиться искусству решения различных научных и практических проблем. И на младших курсах процесс поисковой деятельности обязательно должен направляться и контролироваться педагогом.

Учебно-исследовательская работа по дисциплинам «Техническая механика» и «Соппротивление материалов» получает активное продолжение на лабораторных работах. Согласно учебному плану специальности «Автомобильные дороги» по дисциплине «Техническая механика» на лабораторные работы отведено 4 часа и по дисциплине «Соппротивление материалов» — 17 часов. Лабораторные занятия проводятся в малых группах 3–4 человека.

В лаборатории сопротивления материалов Тюменского государственного архитектурно-строительного университета имеются современная разрывная машина INSTRON 3382 и два учебных комплекса (приобретены вузом в 1998 г., 2002 г.). Используя лабораторное оборудование можно провести около двадцати пяти экспериментов — исследование различных материалов на разрыв и сжатие с построением диаграмм на компьютере, испытание на трехточный изгиб балок различного сечения и из разных материалов, а также эксперименты, подтверждающие теоретические формулы основ механики деформируемого твердого тела. Работая на лабораторных установках, студенты самостоятельно получают подтверждение своим теоретическим знаниям, учатся работать с измерителями деформаций, силоизмерителем, индикаторами перемещений часового типа, штангенциркулем, микрометром, тензомерами, тензометрическими датчиками. Ребята учатся анализировать экспериментальные данные, применять на практике теоретические знания, сравнивать результаты эксперимента и теории, делать выводы, строить графики и работать со справочной литературой.

Часть лабораторных работ выходит за рамки курса по сопротивлению материалов и в дальнейшем будет использована на занятиях в научно-техническом кружке. Выполнение таких работ рассчитано на студентов, которые хотят повысить свой уровень знаний за пределами основной программы. Кроме того студенты учатся сами формулировать научную проблему, определять методы исследования,

составлять программу работы, обрабатывать и анализировать полученные результаты

На младших курсах работа студентов в научном кружке не может быть научно-исследовательской работы, потому что всякому научному исследованию должна предшествовать длительная подготовка по сбору и анализу информации. Работа в студенческом научном кружке по сопоставлению материалов будет преследовать учебные цели, и охватывать как можно большее число студентов.

Работы реферативного характера по вопросам, выходящим за рамки программы, могут стать для студентов началом их будущей научной деятельности. Так как только самостоятельная учебно-исследовательская работа поможет учащемуся научиться анализировать, синтезировать и трансформировать информацию. Студенты научатся проектировать свою деятельность. Ведущее место будут занимать темы, которые связаны с будущей работой по специальности «Автомобильные дороги». Например, темы, связанные с изучением механических свойств новых материалов, применяемых в дорожном строительстве, теория и методы расчета балок на упругом основании, расчет кривых брусьев, а также современные вычислительные пакеты, которые применяют при проектировании дорог и путепроводов. Также может быть представлен ряд докладов о причинах аварий, дефектов и крушений различных инженерных сооружений.

Роль преподавателя при организации работы научного кружка будет состоять в определении списка тем и целей рефератов, в определении сроков подготовки реферата, составление с каждым студентом плана реферата, оказание помощи в подборе источников, формулировке основных выводов, оформлении работы.

Реферативные работы должны представлять письменную модель научной работы, статьи. Студент должен собрать и изучить работу по теме, составить план реферата, выделить основные понятия, уяснить логику материала источника, выбрать основной материал, сформулировать выводы и оформить реферат по установленной форме.

Критериями оценки реферативных работ будут актуальность темы, соответствие содержания теме, глубина проработки материала, грамотность и полнота использования источников, соответствие оформления реферата требованиям.

Такой подход к активизации самостоятельной учебно-исследовательской деятельности студентов должен помочь учащимся заинтересованно и глубоко вникать в учебный материал, осмысливать и осознать, что можно и нужно применять изученные методики решения простых исследовательских задач в своей дальнейшей учебе, профессиональной деятельности и научной работе.

В современном обществе образование призвано быть личностно-ориентированным, то есть в центре образования — учащийся, для которого знания приобретают личностную значимость. Преподаватель должен организовать учебно-исследовательскую деятельность студентов, так чтобы у ребят возникла потребность в новом знании, желание и готовность открыть это знание. Надо стремиться к такой постановке процесса обучения, чтобы студент получал удовольствие от своей самореализации и был заинтересован в своем продвижении в науку. Освоение и применение новых образовательных технологий повысит качество образовательного процесса и сделает обучение и общение преподавателей и студентов комфортным, повысит уровень обучающихся в работе с информацией, техникой и людьми.

Литература:

1. Иванова Е. О. Теория обучения в информационном обществе. — М.: Просвещение, 2011. — 190 с.
2. Пидкасистый П. И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов. — М.: Педагогическое общество России, 2005. — 144 с.
3. Виленский В. Я., Образцов П. И., Уман А. И. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе. — М.: Педагогическое общество России, 2005. — 192 с.
4. Сальникова Т. П. Исследовательская деятельность студентов. — М.: ТЦ Сфера, 2005. — 96 с.
5. Бордовская Н. В. Современные образовательные технологии. — М.: КНОРУС, 2011. — 432 с.
6. Коржуев А. В., Попков В. А. Традиции и инновации в высшем профессиональном образовании. — М.: Изд-во МГУ, 2003. — 300 с.

Использование общематематических приемов решения задач при обучении прикладной механике

Медведева Любовь Михайловна, старший преподаватель;
Проводникова Елена Романовна, ассистент
Тюменский государственный нефтегазовый университет, филиал в г. Тобольске

В теории формирования приемов учебной деятельности, достаточно подробно разработанной в психолого-педагогических и методических исследованиях для школьников (Е. П. Кабанова-Меллер, О. Б. Епишева), в качестве системообразующего фактора, активизирующего самостоятельную деятельность учащихся рассматривается проблема овладения учениками совокупности общеучебных приемов учебной деятельности («умение учиться»). При поступлении в вуз с изменением характера учебной деятельности требуется дальнейшее совершенствование приемов учебной деятельности, применение их на более высоком уровне.

Так, например, в качестве ориентировочной основы действий можно использовать планы обобщенного характера по курсу «Статика»: 1) Выбрать объект, равновесие которого необходимо рассмотреть для решения задачи; 2) Приложить все действующие на тело силы; 3) Освободить тело от наложенных на него связей, заменив их действие соответствующими реакциями; 4) Проанализировать систему сил, под действием которой тело находится в состоянии равновесия; 5) Составить уравнения равновесия для полученной системы сил; 6) Найти степень статической определимости задачи; 7) Решить систему уравнений равновесия, найти неизвестные величины; 8) Выполнить проверку. 9) Дать механическую трактовку найденным значениям, проанализировать исследуемую схему в целом.

С точки зрения теории деятельностного подхода в обучении сформулированная в таком виде последовательность решения задачи может рассматриваться как *состав общего приема решения задач* раздела механики. Однако, по отношению к более общему (математическому приему) данный прием будет являться частным. Из опыта преподавания прикладной механики известно, что студенты испытывают большие трудности при решении задач именно из-за недостаточной сформированности в целом этого приема и отдельных его элементов. Так, например, часто желанию как можно быстрее получить ответ задачи приносятся в жертву такие важные этапы решения задачи как анализ условия, поиск гипотез, проверка соответствия математической модели условиям задачи. К сожалению, только в отдельных случаях проявляется желание студентов провести полное исследование задачи. Традиционно такие предметы как теоретическая механика и сопротивление материалов выделяются студентами как трудные, не только потому, что при их изучении требуются специальные знания, но и потому что здесь не-

обходим достаточно высокий уровень владения приемами решения задач.

Рассмотрим использование общематематических приемов учебной деятельности в ходе решения задач прикладной механики. *На этапе анализа содержания задачи* необходимо ее классифицировать, определить тему, повторить необходимый теоретический материал, оформить условие задачи в виде схемы или таблицы, построить чертеж. Важной методической проблемой на этом этапе является ответ на вопрос: Как сориентировать студента на переработку теоретического материала? Все разделы курса содержат большое количество формул.

Как показывает опыт, многие студенты испытывают затруднения при работе с техническим текстом, загруженным формулами, которые нужно проанализировать и запомнить. Мы предлагаем такой материал разбить на три части: 1) Основные базовые формулы, которые будущий инженер должен твердо знать. От общего объема используемых формул они составляют около 20 %. 2) Формулы, в которых нужно быстро и правильно ориентироваться, знать механический смысл используемых величин. Этих формул примерно 30 %. 3) Формулы, для использования которых студент может пользоваться справочным пособием. Для анализа формулы может использовать некоторое время. Полезно рекомендовать студентам при разборе теоретического материала составлять свои справочники.

Для повторения теоретического материала на практическом занятии, на наш взгляд, предварительная тестовая проверка основных теоретических положений темы предпочтительнее, чем простое напоминание преподавателем или коллективное обсуждение. Такой подход нацеливает обучающихся на систематическую подготовку к занятиям, проработку теоретического материала.

Прежде чем решать задачу необходимо ее обработать, подготовить к решению. Например, закрепленную конструкцию нужно освободить от наложенных связей, заменить распределенную нагрузку сосредоточенной силой. *На подготовительном этапе* устанавливаются связи и отношения в изучаемых объектах, выделяются существенные признаки, главные идеи, проводятся аналогии, первичные обобщения.

На этапе построения адекватной математической модели составляются уравнения равновесия для данной системы сил. При выполнении этой операции студент должен спроецировать векторы сил на оси координат, найти момент каждой силы относительно центра или оси,

получить систему линейно независимых уравнений, исследовать существование решения такой системы уравнений.

На этапе исследования задачи уточняется план решения задачи, применяются соответствующие построенной математической модели методы ее решения, полученная система уравнений решается одним из известных методов (метод Гаусса, правило Крамера, метод подстановки). Студент должен найти неизвестные величины в общем виде и определить их численное значение. Как показывает практика, обучаемые испытывают трудности при выборе рационального способа решения системы уравнений, не используют всех возможностей калькулятора при вычислении, допускают ошибки при округлении величин.

На этапе анализа результата необходимо проверить соответствие результатов, значений всех величин условиям задачи, дать механическую интерпретацию полученных значений.

Таким образом, для успешного решения задачи прикладной механики, с одной стороны, студент должен проявить достаточное владение общематематическими методами решения задач. В то же время происходит закрепление известных математических приемов и методов, расширяется поле их применения, что позволяет преподавателю перейти к формированию специальных приемов учебной деятельности студентов с ориентацией на их будущую профессию.

Задачи, предлагаемые в качестве примера, должны поясняться достаточно подробно и должны быть подобраны по принципу «от простого к сложному». К сожалению, в сборниках задач по прикладной механике крайне редко встречаются наборы задач, распределенные по уровню сложности или последовательного развития одной идеи.

Для закрепления согласно образовательному стандарту для уровня обязательной подготовки самостоятельно решаются типовые задачи (по образцу, в сходных условиях, с переносом знаний в сходные условия), выполняются расчетно-графические задания, формируется умение решать стандартные задачи.

Наблюдения за студенческой аудиторией показывают, что достаточно часто решение стандартной задачи для среднего студента более сложная проблема по сравнению с решением творческой задачи хорошим студентом, так как у первого нет эмоциональной энергетической поддержки окружающих, да и его самого не «греет» мысль от того, что он решает всего лишь стандартную задачу. Обогащать эмоциональный фон при решении самых обычных задач, настроить на волну творчества — искусство преподавателя.

На этапе применения знаний шире применяются практические задачи, показывающие применение нового материала в смежных дисциплинах, технике, в профессио-

нальной деятельности. На этом этапе умение оперировать основными приемами решения задач по теме доводится до навыка. Как показывают наблюдения, традиционное практическое занятие, домашняя работа и даже выполнение расчетного задания не обеспечивают полного формирования необходимых навыков решения, если студент получает задание в традиционной форме: «решить задачу», «выполнить вариант № ...». Мы изменили формулировку задания и предлагаем обучаемым научиться решать задачи по изучаемой теме, после выполнения своего варианта подумать, как нужно решать другие задачи темы, указать наиболее сложные варианты. Для этой цели мы используем сборник заданий для курсовых работ по теоретической механике под редакцией Яблонского, который содержит достаточно широкий спектр типовых задач по каждой теме. Часть студентов сразу же предложили выдать им второй вариант задания (группа работала в режиме рейтинговой системы с условием защиты работ по каждому разделу). К этому же этапу мы относим решение задач с неадаптированными условиями, задачи, которые требуют более глубокого анализа условий, формулировки ее в привычных терминах — постановки задачи на языке прикладной механики, самостоятельного выполнения схемы, использования информации из смежных дисциплин. Завершается этот этап одним из контрольных мероприятий: защитой расчетных работ, контрольной работой или зачетным занятием.

На этапе обобщения и систематизации знаний и способов деятельности с помощью специально подобранной системы задач должны обобщаться приемы их решения, новые знания и способы деятельности включаться в целостную систему знаний. Отбор, конструирование заданий для индивидуальной работы, организация самостоятельной работы студентов — это вопросы, которые требуют специальной методической доработки одного из завершающих этапов процесса усвоения знаний.

На этапе контроля, оценки и коррекции проводится итоговый контроль усвоения знаний, сформированности умений и навыков, комплексного их применения, их коррекция и оценка. Для этой цели мы используем дифференцированные контрольные работы, трехуровневые тесты, задания для защиты рейтинговой оценки, варианты контрольных работ «Срез остаточных знаний», тестовые задания для программированного контроля.

Система задач и упражнений составляет основу полного цикла учебно-познавательной деятельности по дисциплинам прикладной механики и выполняет следующие функции в обучении: 1) главное средство овладения системой знаний, 2) основное средство для формирования умений и навыков, 3) основное средство развития правильного мышления, 4) средство формирования общеучебных умений, 5) важное средство активизации процесса обучения, 6) одно из средств воспитания будущего специалиста в широком смысле.

Профессионально-педагогические компетенции преподавателей специальных дисциплин юридического факультета (на примере университета современных знаний)

Насиленко Людмила Анатольевна, аспирант

Институт педагогического образования и образования взрослых НАПН Украины (г. Киев)

В статье проанализированы профессионально-педагогические компетенции преподавателей специальных дисциплин на юридическом факультете Университета современных знаний.

Ключевые слова: профессионально-педагогические компетенции, преподаватель, юрист, специальные дисциплины.

In the article is analyzed the conditions of communicative competence's formation of the future lawyers in the process of teaching in the universities. It is also considered the features of the research-experimental work in the University of Modern Knowledge in the process of special subjects' learning.

Keywords: professional and pedagogical competence, the academic, lawyer, the special subjects.

Современный этап образования характеризуется изменениями в его направленности, целях, содержании, которое ориентируется на свободное развитие личности, ее самостоятельность, конкурентоспособность, мобильность. В условиях повышенной требовательности работодателя к профессиональным качествам и компетенциям выпускника юридических высших учебных заведений возрастает роль передовых педагогических технологий, профессионально-педагогических технологий.

Профессия преподавателя вуза находится на стыке систем «человек — человек», «человек — наука», именно поэтому важно насколько гармонично в его деятельности связаны научно-исследовательская, педагогическая и научно-педагогическая деятельности, которые взаимообогатят друг друга.

Актуализировалась проблема профессиональной подготовки с учетом общемировых и региональных тенденций. Личностный подход к организации образовательного процесса требует учета индивидуальных особенностей студентов в ходе их профессионализации и изучения путей становления личности профессионала. Именно поэтому идут активные процессы исследования профессиональной компетентности преподавателя.

Понятие о профессиональной, профессионально-педагогической компетентности является ключевым во многих исследованиях по подготовке педагогов и актуальность их повышения отмечается в работах как украинских, так и русских ученых. Своеобразной концептуальной основой профессиональной подготовки педагогов в высшей школе, формирование их профессиональной компетентности стали работы Г. О. Балла, Е. О. Климова; профессиональной компетентности педагога и педагогического мастерства — И. А. Зязюна, Е. Н. Семенов, В. Н. Кузьминой, А. К. Марковой, И. О. Сластенина; педагогического призвания — Л. М. Ахмедзяновой; профессиональной культуры педагога — И. Ф. Исаева и др.

Однако некоторые аспекты профессиональной компетентности преподавателя высшей школы остаются открытыми и актуальными.

В связи с этим в пределах статьи на примере Университета современных знаний остановимся на особенностях профессионально-педагогической компетентности преподавателей специальных дисциплин юридического факультета.

В научной литературе проблема компетентности и компетенций преподавателя рассматривается как «профессиональная компетентность» [1, с.87] или «педагогическая компетентность» [2, с.46], или «профессионально-педагогическая компетентность» [3, с.90].

Профессионально-педагогическая компетентность в работе Н. В. Кузьминой [3] рассматривается как «свойство личности» и включает 5 видов компетентности:

- 1) специальная и профессиональная компетентность в области преподавания дисциплин;
- 2) методическая компетентность в области способов формирования знаний, умений учащихся;
- 3) социально-психологическая компетентность в области процессов общения;
- 4) дифференциально-психологическая компетентность в области мотивов, способностей, направлений учащихся;
- 5) аутопсихологическая компетентность в области достоинства и недостатков собственной деятельности и личности.

Учитывая наличие нескольких точек зрения на понимание компетентности, в данной статье компетентность преподавателей специальных дисциплин юридического высшего учебного заведения определяем как знания, умения, опыт, личностные качества, позволяющие осуществлять образовательную деятельность.

Требования к преподавателю высшего учебного заведения обусловлены требованиями к специалисту, который формируется в процессе обучения в высшем учебном за-

ведении. Профессия юриста интегрированная: объединяет виды деятельности ряда профессий, тем самым обуславливаются характерные ее особенности. Юрист — профессия политическая, так как он занимается вопросами законотворчества, входит в многочисленную часть служащих правоохранительных и государственных органов. Деятельность юриста выражается деонтологическим поведением, основу которого представляют духовно-нравственные нормы поведения. Таким образом, учебный процесс в вузе должен осуществляться в таких формах и такими средствами, которые «воссоздают в сознании и повседневных позициях человека интегрированный потенциал нравственности и системного правосознания» [4, с. 131].

Университет современных знаний осуществляет подготовку за областью знаний/направлением подготовки Право/Правоведение образовательно-квалификационного уровня «бакалавр» и специальности «Правоведение» образовательно-квалификационных уровней «специалист», «магистр». Учебными планами и рабочими учебными планами при подготовке специалистов в Университете современных знаний предусмотрено изучение целого ряда учебных специальных дисциплин: «Украинский язык за профессиональным направлением» (108 ч), «Судебная риторика» (81 ч), «Основы современного делопроизводства» (108 ч), «Юридическая деонтология» (81 ч).

Специальные дисциплины согласно с образовательными стандартами подготовки юристов представляют собой цикл дисциплин, содержащих требования к профильной подготовки будущего специалиста, это те дисциплины, которые объединяют в себе знания как профессиональных, гуманитарных и отраслевых дисциплин. Например, изучение вопроса о правовом статусе государственного языка — с конституционным правом Украины; учет элементов почерка, идентификации голоса того или другого человека, — с криминалистикой; особенности создания текстовых процессуальных документов — с криминально-процессуальным правом. К тому же умение подобрать правильное слово или словосочетание, учет многозначительности, свободное владение юридической терминологией, — все это играет важную роль в работе юриста.

Анализ научной литературы [3, 5], опыт работы в Университете современных знаний позволяет отметить ряд профессионально-педагогических компетенций, которыми должен владеть преподаватель специальных дисциплин: психологические, личностные, общекультурные, педагогические, специальные. Наличие этих компетенций подтверждается глубоким знанием предмета; знанием последних мировых достижений по преподаваемой дисциплине; владение основами педагогики; знанием основ общей и возрастной психологии; знанием педагогических технологий и владение ими; умение эффективно использовать различные формы, методы, средства и технологии обучения; умение активизировать учебно-познавательную

деятельность студентов; владение различными формами, методами и приемами педагогической деятельности с учетом своих педагогических способностей, специфики преподавания специальных дисциплин.

Во время изучения таких специальных дисциплин, как «Судебная риторика», «Основы современного делопроизводства», «Украинский язык за профессиональным направлением», «Юридическая деонтология», усвоение теоретического материала практикуем с ориентацией на будущую профессиональную деятельность и ее коммуникативную составляющую. Для этого используем презентации будущей специальности, аудио- и видеозаписи выступлений известных правоведов, выдающихся судебных ораторов, опорные конспекты лекций с акцентом на профессиональную лексику, юридическую терминосистему. С целью формирования коммуникативной компетентности будущих юристов нами был разработан сборник мини-кейсов «Судебная риторика» [6], который направлен на углубление знаний из судебной риторики, совершенствование практических навыков будущего юриста к работе с аудиторией. В ходе экспериментальной работы мы разработали и внедряем на занятиях по судебной риторике специально разработанные ситуации судебного процесса. Это помогает студентам активно использовать имеющиеся знания и коммуникативные умения в смоделированных ситуациях профессионального взаимодействия, творчески развиваться, совершенствоваться, улучшать дикцию, обогащать вещание, с уважением относиться к мысли других. Помогает адекватно реагировать на замечание и предложению, которое в той или иной степени отображает реальные особенности профессионального общения будущих юристов, в результате чего учебная деятельность приобретает личностный смысл.

У каждого преподавателя профессиональная компетентность складывается неравномерно и по существу в течении всей профессиональной жизни. Для достижения позитивного результата необходимо работать в динамике по нарастающей. В связи с этим в Университете современных знаний профессорско-преподавательским составом разрабатываются учебно-методический комплекс, электронные курсы лекций, методические рекомендации по выполнению учебного плана для студентов заочной формы обучения, электронные учебники. Ежегодно проводятся семинары, лекции, олимпиады, конференции как для студентов, так и для преподавателей университета, профессорско-преподавательский состав повышает квалификацию как на областном, так и на республиканском уровнях.

Важную роль в развитии профессионально-педагогических компетенций преподавателя играет, помимо перечисленного, эффективное педагогическое самообразование, самосовершенствование, самостоятельная методическая работа по изучению передового педагогического опыта.

Основные показатели профессионально-педагогической компетентности преподавателя высшего юриди-

ческого университета, по нашему мнению, следующие: умение использовать в практической деятельности профессиональные психолого-педагогические знания в зависимости от педагогической ситуации, целей и задач

профессиональной деятельности, владение современными образовательными технологиями, на достаточно высоком уровне владеть культурой педагогического общения.

Литература:

1. Маркова А. К. Психологический анализ профессиональной деятельности учителя / А. К. Маркова // Советская педагогика. — 1990. — № 8. — С. 82–88.
2. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя / Л. М. Митина. — М.: Флинта, 1998. — 200 с.
3. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя / Н. В. Кузьмина. — М.: Высшая школа, 1990. — 119 с.
4. Соколов В. О деонтологической подготовке юристов // Высшее образование в России. — 2007. № 5. С. 131–133.
5. Основы педагогического мастерства / И. А. Зязюн. — К., 1987. — 370 с.
6. Насиленко Л. А. Судебная риторика: Сборник мини-кейсов. В., 2013. 148 с.

Особенности формирования профессиональных компетенций на занятиях по физике в медицинской академии

Нигей Надежда Викторовна, старший преподаватель;

Плащевая Елена Викторовна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель

Амурская государственная медицинская академия (г. Благовещенск)

В концепции модернизации российского образования большое внимание уделено новым социальным требованиям к высшему образованию, которые обусловлены проблемами общественной жизни. Специалист (выпускник вуза) будет успешен, если он обладает целостной системой профессиональных компетенций, которые формируются в течение обучения в вузе и развиваются на протяжении всей профессиональной деятельности. Технологической основой современного вузовского образования должен стать компетентностный подход, который нормативно закреплён ФГОС.

Специфика компетентностного обучения состоит в том, что усваивается не готовое знание, кем-то предложенное к усвоению, а обучаемый сам формулирует понятия, необходимые для решения задачи. При таком подходе учебная деятельность, периодически приобретая исследовательский характер, сама становится предметом усвоения.

Существуют отличия в синонимически используемых понятиях «компетенция» и «компетентность» (А.В. Хуторской):

Компетенция — совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определённому кругу предметов и процессов и необходимых, чтобы качественно продуктивно действовать по отношению к ним [1, с. 26].

Компетентность — владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности [1, с. 26].

Таким образом, под компетенцией понимается наперёд заданное требование (норма) к образовательной подготовке студента, а под компетентностью — уже состоявшееся его личностное качество (совокупность качеств) и минимальный опыт по отношению к деятельности в заданной сфере.

Природа компетентности такова, что она, будучи продуктом обучения, не прямо вытекает из него, а является следствием саморазвития студента, его личностного роста, следствием самоорганизации и обобщения деятельностного и личностного опыта.

Компетентность — это способ существования знаний, умений, образованности, способствующий личностной самореализации, нахождению воспитанником своего места в мире, вследствие чего образование становится высокомотивированным и личностно ориентированным, обеспечивающим максимальную востребованность личностного потенциала, признание личности окружающими и осознание ею самой собственной значимости [1, с. 26].

Уровень компетентности — это характеристика результата образовательной практики для отдельного человека.

Можно сказать, что компетентность есть мера освоения компетенции.

Профессиональная компетентность — интегральная характеристика, определяющая способность решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности с использованием знаний, профес-

сионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей [1, с. 27].

Профессиональная компетентность формируется на основе базисных медицинских навыков, научного знания и морального развития. Ее главными компонентами являются способность приобретать и использовать знания, интегрировать их с помощью клинического мышления, а также реализовывать и передавать их в процессе коммуникации с пациентами и коллегами, руководствуясь этическими принципами.

Физика, являясь общеобразовательной дисциплиной в медицинском вузе, изучается студентами на первом курсе, а непосредственно профессиональные навыки и умения формируются у студентов на занятиях по клиническим дисциплинам, преподавание которых ведется на старших курсах. Проблема формирования профессиональных компетенций студентов медицинских специальностей при обучении физике, заключается в отсутствии у них мотивации к изучению физики, пассивность и незаинтересованность студентов в изучаемой дисциплине. Для устранения этой проблемы на занятиях по медицинской физике мы стараемся ставить такие лабораторные работы, в которых, во-первых, студент сам является объектом исследования и, во-вторых, стараемся использовать такие приборы, которые используют врачи в своей профессиональной деятельности. Это значительно повышает мотивацию к изучению данной дисциплины.

Мы покажем, как студенты 1 курса при изучении медицинской физики формируют минимальные навыки профессиональной компетентности 9 (ПК-9): способностью и готовностью к работе с медико-технической аппаратурой, используемой в работе с пациентами, владеть компьютерной техникой, получать информацию из различных источников, работать с информацией в глобальных компьютерных сетях; применять возможности современных информационных технологий для решения профессиональных задач.

Электрокардиография (ЭКГ) — является одним из основных методов обследования сердца и диагностики заболеваний сердечно-сосудистой системы. Ее смысл заключается в том, что с помощью специального аппарата — электрокардиографа, происходит регистрация электрических потенциалов сердца при сокращении сердечной мышцы — миокарда. Во время регистрации происходит запись, которая расшифровывается и анализируется врачом-кардиологом. На основе анализа скорости и направления волн поляризации в сердце, можно оценить не только функциональное состояние, но и выявить очаги повреждения в миокарде [4, с. 104].

В настоящее время анализом ЭКГ необходимо владеть не только врачам, специализирующимся по функциональной диагностике и кардиологии, но и всем терапевтам, а также врачам других специальностей. Овладеть кардиографией за одно занятие невозможно. Это длительный процесс, требующий систематических теоретических и практических занятий.

На лабораторной работе «Регистрация ЭКГ человека с построением электрической оси сердца» студенты используют следующее оборудование: электрокардиограф «АКСИОН» модель 007; 5% раствор поваренной соли; спиртовые тампоны; марлевые прокладки; клей; ножницы; транспортир.

Вначале студенты знакомятся с описанием электрокардиографа, затем готовят «пациента» к регистрации ЭКГ (обрабатывают кожу спиртом, смачивают салфетки физраствором и накладывают электроды) [4, с. 112]. Под контролем преподавателя регистрируют ЭКГ в трех стандартных отведениях. Строят среднюю электрическую ось сердца в треугольнике Эйнтовена и делают вывод о положении оси во фронтальной плоскости грудной клетки (нормальное, вертикальное, горизонтальное). Используя калибровочный сигнал и запись ЭКГ, определяют амплитуду зубцов в (mV) в трех стандартных отведениях [4, с. 118–119].

На лабораторной работе «Изменение электрического сопротивления тканей организма и его изменения за цикл работы сердца» студенты знакомятся с методом реографии — регистрации колебаний сопротивления ткани организма переменному электрическому току звуковой частоты, обусловленных изменением кровенаполнения сосудов при каждом сердечном сокращении. Метод реографии нашел широкое применение в медицине: реоэнцефалография, реокардиография, реография аорты, легких, печени, конечностей и т. д. Умелое применение метода реографии в комплексе с другими диагностическими методами позволяет врачу всесторонне обследовать больного, своевременно обнаружить патологию.

Приборы и принадлежности, используемые студентом на занятии: реограф Р4–02, регистрирующее устройство, электроды, марлевые салфетки, физраствор.

Вначале студенты знакомятся с описанием экспериментальной установки, техникой безопасности при работе. Затем выполняют следующие задания [4, с. 124]:

Задание 1. Подготовка прибора к работе.

Задание 2. Регистрация реограммы (выполняется под контролем преподавателя).

Задание выполняется двумя студентами, один из которых является испытуемым, а второй исследователем. Исследователь накладывает электроды на испытуемого: смоченные физраствором марлевые салфетки располагают на левом предплечье (на расстоянии 3–5 см. друг от друга), на салфетки устанавливают электроды и закрепляют их резиновым жгутом. Испытуемый во время выполнения работы должен сидеть с закрытыми глазами и максимально расслабиться. В этом случае есть возможность получить качественную реограмму.

Задание 3. Определение активной составляющей сопротивления исследуемого участка тела (выполняется в процессе регистрации реограммы).

Задание 4. Определение максимального изменения активной составляющей сопротивления.

Задание 5. Определение частоты сердечных сокращений по реограмме.

На лабораторной работе «Исследование остроты слуха методом аудиометрии» студенты определяют пороги слышимости тональных сигналов по воздушному и костному звукопроводению, по полученным данным строят аудиограмму (зависимость порога восприятия от частоты тона). Сравнивают построенные аудиограммы с аудиограммой при нормальном слухе и делают вывод [4, с. 145].

Считают, что люди воспринимают механические колебания окружающей среды с частотой от 16 до 20000 Гц как звук. Однако индивидуальные возможности слуха очень варьируют, нередко понижаются с возрастом. Знание порога звукового ощущения на различных частотах является важным диагностическим фактором, позволяющим в ряде случаев решать вопрос о локализации патологических изменений органа слуха (среднее или внутреннее ухо) и возможности оперативного вмешательства.

Приборы и принадлежности, используемые на занятии: аудиометраutomатизированный АА-02, телефон аудиометрический, вибратор аудиометрический, кнопка пациента.

На лабораторных работах по темам «Биофизические основы электромиографии. Регистрация и анализ электромиограммы» и «Биофизические основы плетизмографии. Регистрация и анализ фотоплетизмограммы» студенты работают с полиграфом МР36 производства фирмы BIOPAC Systems, Inc. (США), предназначенным для проведения электрофизиологических исследований, таких как: электромиография, измерение сердечного выброса методом реографии, плетизмография, электрокардиография, и так далее. Также на занятии используют: набор электродных проводов (SS2LB), одноразовые виниловые электроды (EL503), электродный гель и липкие фиксаторы (ELPAD), очищающее средство для кожи или спиртосодержащий препарат, компьютер, программное обеспечение BiopacStudentLab версия 3.7.

Электромиография (ЭМГ) — это современный метод исследования нервно-мышечных заболеваний, основанный на регистрации спонтанных колебаний электрических потенциалов мышечных и нервных волокон. Электромиография является информативным методом диагностики заболеваний спинного мозга, нервов, мышц и нарушений нервно-мышечной передачи.

Электрические сигналы, передаваемые спинным или головным мозгом, передаются по нервам и управляют мышечной активностью. Нарушение этой цепочки приводит к патологической реакции мышц на электрические сигналы.

Определение электрической активности мышц и нервов помогает выявить заболевания, при которых отмечается патология мышечной ткани (например, мышечная дистрофия) или нервной ткани (амиотрофический боковой склероз или периферическая нейропатия) и т.д.

На занятии по теме «Биофизические основы электромиографии. Регистрация и анализ электромиограммы» студенты выполняют следующие задания:

Задание 1. Подготовка прибора к работе.

Задание 2. Подготовка пациента к регистрации.

Задание 3. Регистрация электромиограммы.

Задание 4. Анализ электромиограммы.

В этом задании студенты считают число импульсов, возникающих в бицепсе за 1 секунду, и определяют максимальную амплитуду потенциалов действия ЭМГ.

Фотоплетизмография — метод регистрации оптической плотности ткани с помощью фотоэлектрического плетизмографа; применяется с целью изучения отдельных характеристик регионального кровообращения, спектральных свойств крови, протекающей через изучаемый участок тела.

Как диагностический метод плетизмография используется главным образом при сосудистых заболеваниях для объективной оценки состояния и степени нарушения регионального кровотока, тонуса артерий и вен, для дифференциальной диагностики органических и функциональных заболеваний сосудов, а также для контроля эффективности лечения, применяемого с целью восстановления функции сосудов. Особенно ценную информацию дают симметричные исследования поражённых и непоражённых сосудов у одного и того же больного, а также динамика плетизмограмм под влиянием функциональных нагрузок и при проведении фармакологических проб.

На занятии по теме «Биофизические основы плетизмографии. Регистрация и анализ фотоплетизмограммы» студенты выполняют следующие задания [4, с. 139]:

Задание 1. Подготовка прибора к работе.

Задание 2. Подготовка пациента к регистрации.

Задание 3. Регистрация фотоплетизмограммы.

Регистрируем фотоплетизмограмму в комплексе с ЭКГ. Это необходимо для выполнения задания 5.

Задание 4. Анализ фотоплетизмограммы.

В анализ входит вычисление амплитудных и временных характеристик фотоплетизмограммы. В выводе студент сравнивает полученные значения с нормой.

Задание 5. Определение скорости распространения пульсовой волны (СРПВ).

Данные фотоплетизмограммы при определенном состоянии тонуса артериальной системы у больных гипертонической болезнью и атеросклерозом могут быть существенно дополнены исследованием скорости распространения пульсовой волны (СРПВ). С увеличением степени ригидности (плотности) артериальной стенки скорость распространения пульсовой волны увеличивается.

Для вычисления скорости распространения пульсовой волны необходимо измерить расстояние (X), которое проходит пульсовая волна и время (t) затраченное на прохождение этого пути (время запаздывания пульса на периферии) [4, с. 144].

Полученную при исследованиях СРПВ сравнивают со СРПВ, которая должна быть у испытуемого данного возраста (СРПВ должная) и делают вывод.

На каждом занятии после выполнения лабораторной работы студенты письменно отвечают на контрольные вопросы.

Итогом выполнения данных лабораторных работ является понимание студентами места и значения изуча-

емой темы в их будущей профессиональной деятельности. У студентов повышается мотивация к изучению физики, и формируются минимальные навыки профессиональной компетентности.

Литература:

1. Компетентностно-ориентированное обучение в медицинском вузе: Учебно-методическое пособие / Артюхина А.И. [и др.]; Под ред. Е.В. Лопановой. — Омск: ООО «Полиграфический центр КАН», 2012. - 198 с.
2. Плащевая Е.В., Нигей Н.В. Формирование исследовательских умений у студентов медицинской академии на занятиях по медицинской и биологической физике. Международная научная заочная конференция «Современная психология и педагогика: исследования и разработки» — Липецк, 2011.
3. Плащевая Е.В., Нигей Н.В. Формирование учебно-исследовательской компетентности студентов медицинской академии в процессе обучения медицинской физике. Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Физика и ее преподавание в школе и вузе» — Йошкар-Ола, 2013.
4. Плащевая Е.В., Смирнов В.А., Нигей Н.В. Формирование исследовательских умений в проектной деятельности студентов медицинской академии при изучении физики. — Благовещенск: ГОАУ Амурской областной институт развития образования, 2012. — 216 с.

Организация самостоятельной работы студентов средствами компетентностно-когнитивного подхода

Пригожина Кира Борисовна, кандидат педагогических наук, доцент
Российский экономический университет имени Г. В. Плеханова (г. Москва)

Данная статья посвящена вопросам организации самостоятельной работы студентов вузов в ходе обучения иностранному языку с помощью компетентностного и когнитивного подходов. Рассматриваются возможности использования этих подходов в комплексе с целью оптимизации образовательного процесса и обеспечения его непрерывности и преемственности.

Ключевые слова: компетентностный подход, когнитивный подход, компетенция, компетентностное обучение, эмоционально-оценочные умения, когнитивные умения.

Система образования в России сегодня руководствуется положениями Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС ВПО) нового поколения. Среди основных положений этого документа необходимо отметить уровневую организацию системы образования, отказ от дисциплинарного подхода, модульное построение, а также компетентностный подход к результатам обучения [3].

Остановимся на понятии «компетенция» и сущности компетентностного подхода. *Компетенция* — совокупность знаний, навыков, умений, формируемых в процессе обучения дисциплине, а также способность к выполнению деятельности на основе приобретенных знаний, навыков, умений [5]. Представленная формулировка, на наш взгляд, в полной мере отражает цели и задачи обучения на современном этапе. Система обучения способствует формированию у студентов системы знаний и умений таким образом, чтобы обеспечить условия для развития ряда компетенций, которые стали бы инструментом, обеспе-

чивающим способность к автономному и эффективному практическому применению полученной информации и приобретенных умений.

Решение этих задач призван обеспечить компетентностный подход, заложенный в государственный образовательный стандарт как основополагающий, что неслучайно, поскольку компетентностный подход помогает сформировать знания и умения, развить способности, необходимые не только при решении конкретных учебных задач, формируемые компетенции важны и для дальнейшего образования, самообразования и успешности на работе. Компетентностный подход обеспечивает тем самым непрерывность системы образования, реализуя принцип автономности и образования на протяжении всей жизни. Что касается сопоставимости с образовательными системами других стран, компетентностный подход соответствует пониманию целей образования, сформулированных в документах ЮНЕСКО: научить получать знания (умение учиться), работать и зарабатывать, работать и взаимодействовать.

В чем же отличие компетентностного обучения от некомпетентностного? Результатом обучения при отсутствии компетентностного подхода становятся знания, навыки и умения, оцениваемые как дидактические единицы в рамках учебного процесса. Соответственно наука рассматривается как свод законов, понятий и теорий, необходимых для освоения и запоминания. Методы и формы обучения подчинены предметному содержанию, а усвоение знаний и умений проверяется в учебных ситуациях, не всегда отражающих реалии современной жизни.

Компетентностный подход к процессу обучения предполагает изучение науки как хранилища опыта, накопленного человеком веками для решения проблем. Методы и формы обучения используются как самостоятельные средства для развития компетенций — способности и готовности студента к осмыслению получаемой информации и моделированию стратегий поведения сообразно конкретной учебной ситуации, аналогичной учебной или опосредованной учебной. В рамках процесса обучения осмысливается опыт решения задач, проводится анализ полученной информации для определения ее практической значимости в работе над проблемой. При этом важным критерием оценки является способность студента эффективно применять накопленный багаж знаний и умений для решения практических задач, то есть сформированность компетенций.

Эффективное формирование необходимого комплекса знаний и умений требует работы над развитием когнитивной компетенции у студентов таким образом, чтобы была задействована совокупность умственных способностей обучающегося. Сформированная в ходе обучения когнитивная компетенция позволяет студентам осуществлять осмысленный выбор стратегий и адаптировать их согласно целям и задачам конкретной учебной или жизненной ситуации.

Когнитивный подход реализует принцип междисциплинарности и комплексности системы образования. С помощью когнитивного подхода происходит трансформация студентов из сторонних наблюдателей и пассивных слушателей в активных участников образовательного процесса, способных к самостоятельной обработке, анализу, систематизации, критической оценке полученных знаний, а также выработке собственных учебных стратегий для решения задач и моделированию образовательной траектории. Формируется матрица восприятий — пониманий — действий («когнитивность» [4]), что обеспечивает не только понимание студентами изучаемого материала, но и осознание его теоретической и практической значимости, области его применения для достижения определенных целей и решения конкретных задач. Среди преимуществ когнитивного подхода в организации обучения следует отметить следующие:

- 1) комплексность и междисциплинарность;
- 2) двунаправленность формирования знаний:

— «знания наблюдателя» (знакомство, восприятие и первичный анализ),

— «знания деятеля» (обработка, анализ, систематизация и критическая оценка в деятельности по практическому применению знаний) [1];

3) формирование матрицы восприятий, пониманий и действий:

— развитие эмоционально-оценочных, когнитивных и оценочно-прагматических умений (знание — понимание — применение).

Таким образом, компетентностно-когнитивный подход в тандеме реализует принцип обучения на протяжении всей жизни и принцип автономности, так как позволяет не только использовать, но и пополнять полученный комплекс знаний. У студентов вырабатывается единый алгоритм анализа и сравнения на основе системы устойчивых правил, интегрирующих прошлый опыт и функционирующих как система эмоционально-оценочных, когнитивных и оценочно-прагматических умений. Когнитивный подход позволяет реализовать основные принципы компетентностного подхода в обучении, а именно: практическую направленность и гибкость благодаря формированию автономности студента, развитию когнитивной и информационной компетенций.

Перечислим умения, которые подлежат формированию у студентов в ходе обучения, основанного на принципах когнитивного и компетентностного подходов (Таблица 1). Приведенные в Таблице 1 умения сгруппированы в два блока согласно последовательности их формирования (восприятие — понимание — действие).

На этапе ознакомления с учебным материалом происходит ориентирование, задействуется способность к рефлексии, анализу, сопоставлению, классификации изучаемых явлений. Студентам предлагаются задания, направленные на развитие основных когнитивных умений. На дальнейших этапах обучения, наравне и другими компетенциями, формируется когнитивная компетенция, позволяющая студентам самостоятельно давать критическую оценку и интерпретацию полученной информации, разрабатывать стратегию выполнения задач.

Немаловажную роль в этом играет способность к метапознанию, что предполагает осознание цели, наличие готовности к ее достижению, осмысленность в выборе стратегии и способов решения задач в различных ситуациях.

Компетентностно-когнитивный подход основывается на ряде принципов, среди которых можно выделить принцип рационального распределения временного ресурса. Необходимо развивать у студентов способность рассчитывать время, необходимое для выполнения задач, учитывая уровень их сложности, ожидаемый результат, выбор стратегии, особенности собственных когнитивных стилей. При этом важно понимание целей обучения и осознание практической значимости формируемых умений. Этому способствует формирование когнитивной компетенции с помощью проблемного и исследовательского характера заданий.

Организация самостоятельной работы студентов на основе компетентностно-когнитивного подхода строится в несколько этапов. На первых этапах обучения формиру-

Таблица 1

Умения общей когнитивной ориентации	Умения когнитивного моделирования
— рефлексировать	— использовать когнитивные умения систематизации, интерпретации и моделирования
— проявлять готовность и способность ориентироваться в информационном / учебном пространстве	— давать обоснованную критическую оценку изучаемому явлению
— использовать когнитивные умения наблюдения, идентификации / классификации, анализа и сопоставления	— корректировать фактические и логические ошибки в рассуждениях и выводах
— проводить различия между фактическими сведениями и оценочными суждениями / фактами и предположениями	— создать комплексное представление о возможных вариантах решения учебной задачи
— выделять логические и предметные виды связей	— разрабатывать собственную логику и стратегию в оценочных суждениях, обоснованиях и выводах
— выявлять и разграничивать обоснованные и необоснованные оценочные суждения и выводы	— использовать когнитивные умения систематизации, интерпретации и моделирования

ется способность к рефлексии и ориентированию в предоставляемом учебном материале, готовность к его осмысленному восприятию и оценке, осознание целей обучения и практической значимости приобретаемой информации и умений. На дальнейших этапах:

- развиваются когнитивные умения и умения в составе других формируемых компетенций,
- формируется способность к анализу, сопоставлению, моделированию стратегий для решения задач,
- создаются условия для практического применения полученных знаний и умений в ситуациях аналогичных учебной и опосредованных учебной, что требует от студента автономности и гибкости в принятии решений.

При выборе типов заданий необходимо руководствоваться принципом исследовательской мотивации, проблемности, практической направленности.

В заключение хотелось бы отметить, что в рамках системы высшего образования, несомненно, у студентов развиваются умения в составе базовых компетенций, они приобретают необходимые знания. Вместе с тем, чрезвычайно важно, чтобы сами студенты осознавали, какие умения и компетенции формируются у них в ходе обучения. В этом может помочь такой инструмент как самооценка, с помощью которой студенты могут самостоятельно проверить сформированность у них комплекса умений и компетенций.

Литература:

1. Зайнуллина Л. М. Объективация концептов в языке и этапы категоризации // Филология и культура / материалы V междунар. науч. конф. — Тамбов: изд-во ТГУ им. Г. Р. Державина, 2005. — с. 164–167.
2. Тарева Е. Г. Теоретические основы и педагогическая технология формирования рационального стиля учебной деятельности у студентов университета: дис. ... д-ра пед. наук. — Иркутск, 2002. — 317 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования, ФГОС ВПО 2010, № 225.
4. Филатова А. А. Концепт как конституирующий элемент культуры (когнитивный подход): дис. ... канд. философ. наук. — Ростов н/Д., 2007. — 178 с.
5. Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь / А. Н. Щукин. М.: Астрель: АСТ: Хранитель, 2007. — 746 с.

Разработка базы данных тестовых заданий по математике

Семёнов Виктор Александрович, доктор технических наук, профессор
Национальный минерально-сырьевой университет «Горный» (г. Санкт-Петербург)

Значительную часть своего рабочего времени преподаватели тратят на разработку вариантов контрольных работ, заданий для проведения коллоквиумов, тестовых заданий для экзаменов. Еще больше времени уходит на проверку результатов выполнения студентами этих заданий. Причем проверка происходит, обычно, в последовательном режиме и отвлекает преподавателя от выполнения работ по совершенствованию учебного процесса.

Сама тестовая форма оценивания знаний студентов предоставляет возможность автоматизации процесса составления вариантов тестовых заданий и проверки результатов их выполнения. Если эту возможность реализовать, то у преподавателя появятся дополнительные ресурсы совершенствования своей профессиональной деятельности.

Представляется не совсем правильной ситуация, когда сами тестовые задания скрываются от студентов. Ведь целью обучения является формирование у студентов знаний, умений и навыков выполнения профессиональных действий, в частности правильно отвечать на тестовые задания. Поэтому целесообразно сделать тесты доступными для них, также как и правильные ответы. В моей практике неоднократно использовались тесты при массовом контроле знаний студентов. Сами задания и правильные ответы к ним публиковались в учебной литературе [1–2], которая рекомендовалась студентам перед тестированием. Это помогало им подготовиться к тестированию и ни как не влияло на справедливость оценивания их знаний: разнообразие тестов, появление их при тестировании в случайном порядке, также как и вариантов ответов сводило к нулю возможность успешного тестирования только за счет механического заучивания правильных ответов.

Настоящая работа посвящена реализации отмеченных преимуществ тестирования. Тесты, опубликованные в [2], использовались в программе SuperTest. Эта программа

обладает большими достоинствами, однако использование в тестах картинок и формул вместе с текстом оказалось невозможным. Поэтому в настоящее время разрабатывается структура базы данных тестовых заданий и система управления ими. В качестве СУБД была выбрана Access [3]. Схема данных представлена на рис. 1.

Главной таблицей БД является таблица tblТесты. Каждый тест имеет ключевое поле КодТеста типа счетчик. Формулировка теста помещается в поле «ФормулировкаТеста» типа объекта OLE. Остальные поля характеризуют тест. Значения полей «ХарактерТеста», «Степень сложности теста», «ПригодностьТестаДляПроверкиОстаточныхЗнаний» и «АвторТеста» выбираются из соответствующих справочных таблиц. Два поля «ВключениеТестаВопрос» и «ИспользованиеТеста» предназначены для автоматизации управления процессом составления вариантов тестирования. Первое поле логического типа предназначено для осуществления возможности включения или исключения теста из числа тестов, используемых в испытании. Второе поле типа байт подсчитывает количество использований теста в различных вариантах тестовых заданий. Поле «Комментарии» типа мемо предназначено для установления дополнительных сведений по тесту. Поле «Тема» предназначено для определения места теста в дисциплине. Первоначально [4] только оно использовалось для этой цели. Однако при работе с базой данных было обнаружено не возможность отбирать тестовые задания по отдельным вопросам какой-либо темы. Например, по теме «Производная и дифференциал» можно формировать задания не менее чем по 23 учебным вопросам: «Асимптоты графика функции», «Векторная функция скалярного аргумента», «Выпуклость-вогнутость и точки перегиба графика функции», «Вычисление дифференциалов» и т. д.

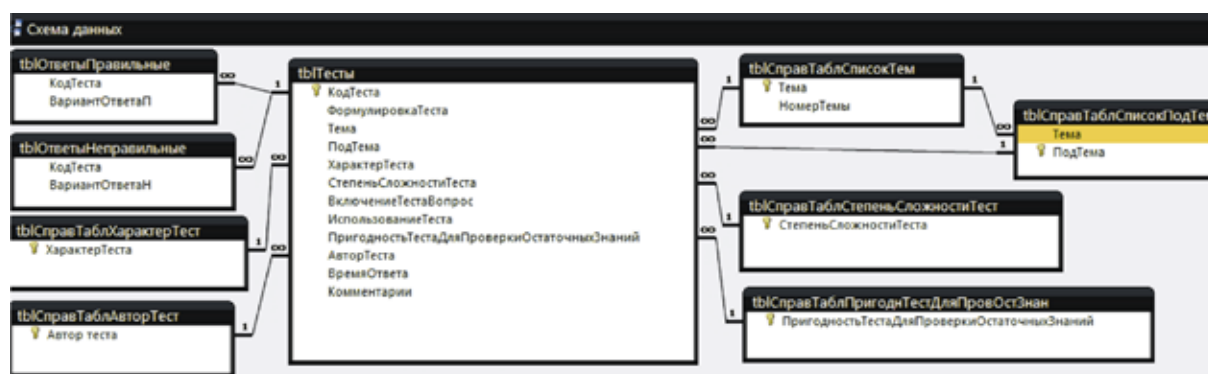


Рис. 1. Схема данных

Имя поля	Тип данных	
Тема	Текстовый	Поле предназначено для
ПодТема	Текстовый	Поле предназначено для

Рис. 2. Поля справочной таблицы списка подтем

Для устранения этого недостатка была введена дополнительная справочная таблица tblСправТаблСписокПодТем. Она включала в себя два поля: «Тема» и «ПодТема», последнее из которых является уникальным, поэтому было выбрано ключевым. Поля справочной таблицы списка подтем представлены на рис. 2

С таблицей tblСправТаблСписокПодТем новая таблица получила связь по полю «Тема» типа 1:∞. Таким образом, по содержанию тест характеризуется по теме и по подтеме. Такая двухуровневая классификация теста хотя и представляется в большинстве случаев достаточной, но в принципе представляет собой ограничение на применение базы данных и систем управления ею в некоторых случаях.

Представляется также важным включить в базу данных сведения о среднем времени ответа на тестовое задание. Мне известны случаи, когда отведенное время на тестирование оказывалось более чем в два раза меньшим реально необходимого времени для хороших студентов. Информация о среднем времени, необходимом для ответа на тестовое задание, может быть получена, например, при помощи хронометража.

Поскольку для некоторых типов тестирования возможны несколько вариантов правильных ответов, то перечень правильных ответов был размещен в отдельной таблице tblОтветыПравильные. Принадлежность правильного ответа к соответствующему тесту устанавливается посредством значения поля «КодТеста». Те же соображения относятся к таблице tblОтветыНеправильные.

Все тесты по типу классифицировались на теоретические, практические и смешанные, по степени сложности — на низкую, среднюю, высокую и неопределенную.

Не смотря на то, что в описываемую БД помещено более 500 тестов, эффективность ее использования будет определяться системой управления ею, которая в настоящее время разрабатывается.

Текущей задачей разработки системы управления базой данных является создание методов заполнения базы тестовыми заданиями и их редактирование. Заполнение может осуществляться непосредственно из таблицы tblТесты или с использованием формы.

При использовании таблицы технической проблемой является выбор подтемы. Она заключается в том, что поле ПодТема таблицы tblТесты является полем подстановки всевозможных подтем, взятых из таблицы tblСправТаблСписокПодТем. Однако число подтем может составлять несколько сотен, что делает утомительным выбор нужной подтемы. В этом случае желательно установить фильтр, позволяющий выводить список только тех подтем, которые соответствуют ранее выбранной теме. Для этого в оператор SELECT была введена функция WHERE:

```
SELECT      tblСправТаблСписокПодТем.ПодТема
FROM        tblСправТаблСписокПодТем WHERE tblСправТаблСписокПодТем.Тема= [Выберите имя темы] ORDER BY tblСправТаблСписокПодТем. [ПодТема].
```

После активизации поля ПодТема появляется диалоговое окно ввода наименования темы, представленное на рис. 3.

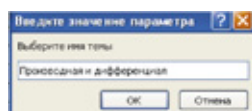


Рис. 3. Окно ввода наименования темы

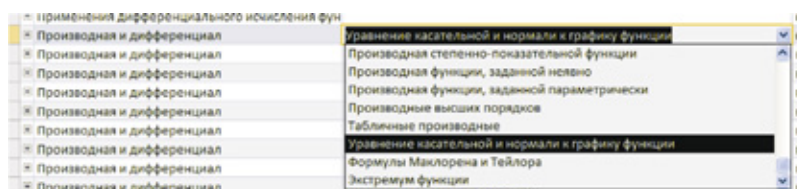


Рис. 4. Вид списка подтем

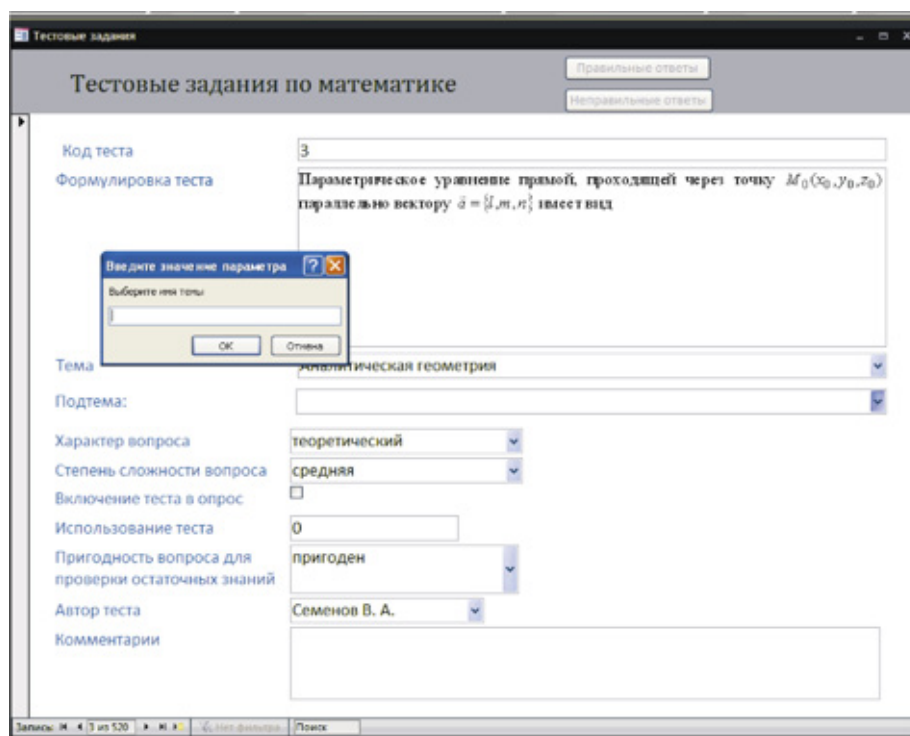


Рис. 5. Окно выбора темы появляется для каждой записи

После ввода наименования темы и нажатия на кнопку ОК появляется разворачивающийся список разворачивающийся список подтем, относящихся к выбранной теме, представленный на рис. 4.

Из этого списка выбирается нужная тема. В одном сеансе работы с таблицей список появляется один раз независимо от выбранной темы. Для смены темы нужно завершить сеанс работы с таблицей и начать новый.

Гораздо лучше обстоит дело с формой. Окно выбора темы появляется также один раз, но для каждой записи. Окно выбора темы, для которой появляется разворачи-

вающийся список подтем, представлен на рис. 5.

Независимая и объективная оценка знаний учащихся, осуществляющаяся путем тестирования, является составной частью модернизации среднего и высшего образования является. Разработка тестов [5], применяемых на различных этапах учебного процесса, является важным элементом его методического обеспечения. Использование тестов не только делает процесс оценки качества знаний учеников более объективным, но и увеличивает производительность педагогического труда.

Литература:

1. В. А. Семёнов. Вопросы для самоконтроля знаний по курсу «Основы текстильного производства» для студ. спец. 280700 всех форм обучения. СПб, РИО СПбГУТД, 1996.
2. В. А. Семёнов, Б. В. Ильин. Информатика. Сборник тестовых заданий для самостоятельной работы студентов всех форм обучения и всех специальностей. СПб, СПбГИЭУ, 2005.
3. Э. Балтер. Microsoft Office Access 2007: профессиональное программирование. - М.: ООО «И. Д. Вильямс», 2009. - 1296 с.
4. В. А. Семенов. Оптимизация базы данных тестовых заданий. Вестник Санкт-петербургского государственного университета технологии и дизайна. № 1 2011. Серия 3. Экономические, гуманитарные и общественные науки. С. 44–48.
5. Проведение и анализ результатов педагогических измерений при самообследовании вуза. Йошкар-Ола, Центр государственной аккредитации Минобразования России, 2004.

Активизация учебно-познавательной деятельности студентов при изучении темы «Типичные арифметические задачи»

Стрелецкая Наталия Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент
Черниговский национальный педагогический университет имени Т. Г. Шевченко (Украина)

В статье описывается технология обучения, направленная на стимулирование учебно-познавательной активности студентов факультета «начальное обучение» педагогических вузов при изучении темы «Типичные арифметические задачи» в курсе «Математика».

Ключевые слова: арифметические задачи, трудности при решении, три уровня учебно-познавательной активности студентов, схема-ориентир решения, памятка, индивидуальная домашняя работа.

Большое внимание в курсе «Математика» для студентов факультета «начальное обучение» педагогических вузов уделяется решению арифметических задач. А именно: «на нахождение двух чисел за суммой (или разностью) и кратным отношением», «на нахождение двух чисел за суммой и разностью», «на нахождение неизвестных по двум разностям», «на предположение», «на замену», а также сюжетных арифметических задач «на движение», «на общую работу», «на дроби», «на проценты», «на смеси и сплавы». Изучение темы «Арифметические задачи» связана с разделом «Числовые множества» и рассматривается как область применения теории к таким моментам процесса решения задач, как обоснование отношений над числами и их свойствами, обоснование арифметических действий, использование техники устного и письменного выполнения действий над числами. С другой стороны, овладение студентами умениями решать арифметические задачи лежит в основании их готовности, как будущих учителей начальных классов, к обучению младших школьников решению задач. Важно заметить, что некоторые из перечисленных нами типов арифметических задач помещены в действующих учебниках по математике для 3–4 классов [1, 2] как задачи повышенной сложности — «со звездочкой». Аналогичные задачи предлагаются младшим школьникам и в олимпиадных заданиях. Они носят развивающий, пропедевтический характер, так как изучение способов их решение предусмотрено в 5–6 классах [3, с. 311]. Изучение данной темы имеет и самостоятельное значение. Студенты накапливаются с понятиями «арифметическая задача», «типичная арифметическая задача», классификацией арифметических задач, у них формируются как общие, так специальные подходы к решению конкретного типа задач.

Практика преподавания математики на факультете начального обучения в течении 7 лет показывает, что трудности, возникающие у студентов в связи с изучением темы часто связаны с нечетким определением связей между данными и искомыми величинами и соотношении задачи к известному типу. Не всем одинаково легко удается применять эвристические приемы решенной задачи на задачи аналогичные по математическому содержанию путем сравнения и обобщения содержания задач.

Одной из причин такого положения мы определяем недостаточность традиционного подхода обучения, в котором решающую роль играют методы «примера» и «постепенно усложняющихся упражнений». Они не всегда содействуют формированию прочных осмысленных знаний каждым студентом, так как опираются на преимущественно пассивное восприятие и перенос новых приемов и методов решения задачи-образца в аналогичные и частично измененные условия.

В теории обучения учебно-познавательная деятельность рассматривается «как специальный процесс организации учения, непосредственной целью которого являются усвоение учащимися специально структурированных наборов знаний, умений, навыков, отношений, ценностей» [7, с. 146].

Рациональная организация процесса учения должна обеспечивать три уровня активности студентов, с преобладанием высшего уровня активности [5, 7]. Так, репродуктивно-подражательный уровень характеризуется в рамках восприятия и механического воспроизведения знаний. Частично поисково-исполнительный — проявляется в самостоятельном решении стандартных задач по инструкции или алгоритму. Творческий уровень активности обуславливается самостоятельным определением учебных целей, осмысление нешаблонных способов их решения или использование добытых знаний в нестандартных ситуациях.

Как известно, условием активизации творческой деятельности личности выступает познавательный интерес (за М.Алексеевой). Формирование познавательного интереса студентов при изучении темы «Типичные арифметические задачи» нами обеспечивалось постановкой мотивации изучения таких задач, использование мультимедийных средств, дидактических раздаточных материалов, а также использование задач, содержания которых связано с современной практической жизнью, задач исторического содержания.

Особенностью темы есть то, что ее прохождение предусмотрено на практических занятиях. В виду сложности темы «Типичные арифметические задачи» подготовка студентов к первому практическому занятию включала самостоятельную обработку лишь общих теоретических

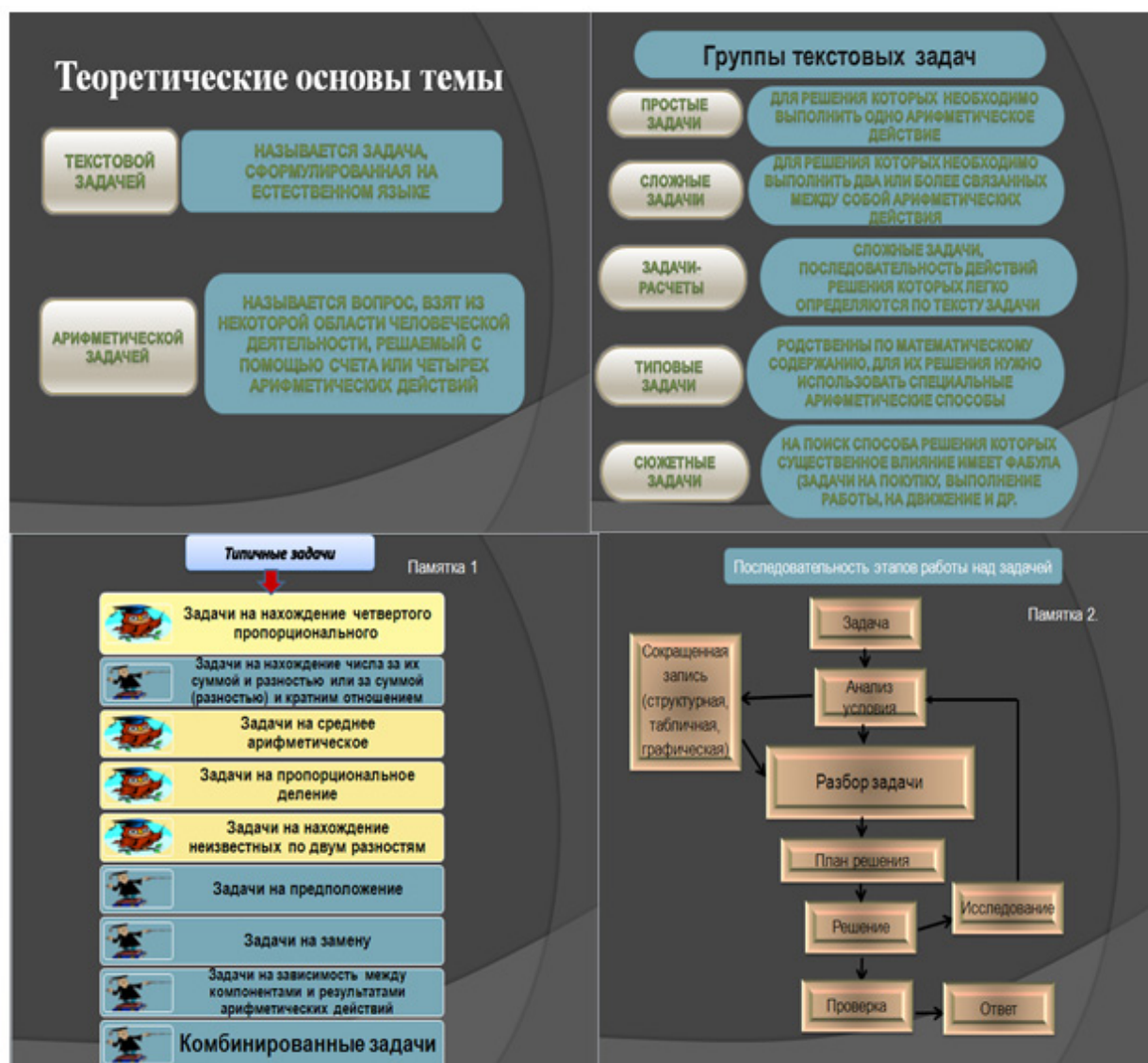


Рис. 1

основ решения арифметических задач по заданной литературе. При такой постановке начало занятия должно проходить фронтально [6].

Результатом опроса студентов по подготовленным ими вопросам есть обобщение узловых положений теории, которое рационально представить слайдами в мультимедийной презентации (Рис. 1).

Некоторые сделанные обобщения, а также опорные схемы-ориентиры (алгоритмы) решения задач нового типа подготовлены нами и как раздаточные материалы (памятки) для каждого студента. Только после того, как одним из студентов были сформулированы (с возможными уточнениями преподавателя) определенные обобщения, разрешалось обращаться к соответствующей памятке.


Решение первой задачи «на нахождение двух чисел за их суммой и кратным отношением» происходит фронтально и носит обучающий характер как по содержанию, так и по оформлению. Работа над задачей происходит в соответствии с Памяткой 2 и представлена слайдами мультимедийной презентации. Так, в динамичном режиме

представлено оформление сокращенной записи условия задачи двумя способами (структурным и графическим). Выясняются их особенности, а также определяются существенные признаки задачи. На следующем слайде представлен разбор задачи синтаксическим способом, причем план решения дается в устной форме. Далее идут запись решения одним из способов — с комментариями к каждому действию, этап исследования задачи и этап проверки решения задачи (Рис. 2).

Для второй задачи (Рис. 3) «на нахождение двух чисел за их разностью и кратным отношением» фронтальная форма работы отводится лишь на оформление сокращенной записи условия и выяснение существенных признаков задачи. Студенты самостоятельно должны сделать разбор задачи, оформить план-решение (с вопросительными предложениями плана), а также продемонстрировать остальные этапы работы над задачей в соответствии с Памяткой 2.

С целью осмысления решения задач данных типов и закрепления в памяти приемов, использованных в процессе решения, а также условий применения этих приемов

Задачи на нахождение двух чисел по их сумме (разнице) и кратному отношению.



❖ **ЗАДАЧА 1.** Кусок ткани, длиной 108 м надо разрезать так на две части, чтобы одна часть была в три раза длиннее другой. Сколько ткани будет в каждой части?

Структурная запись задачи

I часть } в 3 раза длиннее
II часть } 108 м

Графическая запись задачи

I часть —————
II часть ————— } 108 м

Задачи на нахождение двух чисел по их сумме (разнице) и кратному отношению.

❖ **Синтетический разбор задачи.**

- Что означает, что I часть ткани в три раза длиннее II ее части?
- Можно ли выразить длину всей ткани через длину II части?
- Если длина всей ткани 108 м равна 4-м одинаковым отрезкам, что по этим данным можно найти?
- Если найдем длину II части и известно, что I часть в 3 раза больше, что по этим данным можно найти?

Структурная запись задачи

I часть } в 3 раза длиннее
II часть } 108 м

Графическая запись задачи

I часть —————
II часть ————— } 108 м

Задачи на нахождение двух чисел по их сумме (разнице) и кратному отношению.

❖ **Решение.**

- 1). $1+3=4$ (части) – вмещают 108 м ткани;
- 2). $108:4=27$ (м) – длина II части;
- 3). $3 \cdot 27=81$ (м) – длина I части.

Структурная запись задачи

I часть } в 3 раза длиннее
II часть } 108 м

Графическая запись задачи

I часть —————
II часть ————— } 108 м

❖ **Исследование.** Можем ли решить задачу другим способом?

❖ II способ. Длину I части находим:

❖ $108-27=81$ (м).

Задачи на нахождение двух чисел по их сумме (разнице) и кратному отношению.

❖ **Проверка.**

- Считая найденные величины известными (81 м и 27 м), проверим, не нарушаются ли связи между ними и другими величинами, установленные в условии задачи
- $81:27=3$ (раз) – у столько раз I часть длиннее за II часть.
- $21+81=108$ (м) – длина всей материи.
- Ответ:** 27 м и 81 м.

Структурная запись задачи

I часть } в 3 раза длиннее
II часть } 108 м

Графическая запись задачи

I часть —————
II часть ————— } 108 м

Рис. 2

в других ситуациях, целесообразна фронтальная работа студентов над созданием схемы-ориентира решения определенного типа задачи (Памятка 3). Она включает срав-

нительный анализ особенностей решения двух задач данного типа и выделения обобщенного алгоритма действий по их решению (Рис. 4).

ЗАДАЧА 2.

В первом мешке риса было в 3 раза больше, чем во втором, что на 24 кг больше, чем во втором. Сколько кг риса в каждом мешке?



Рис. 3

Памятка 3

Задачи на нахождение чисел за их суммой (разностью) и кратным отношением

Алгоритм решения задач данного типа:

- Выясняем наличие существенного признака: суммы (разности) двух величин и их кратного отношения (одна величина в несколько раз больше другой).
- Берем за одну часть меньшую величину, выражаем большую величину и сумму (разность) в одинаковых частях (каждая из которых равна меньшей величине).
- Ищем значение меньшей величины как одной части суммы (разности).
- Ищем вторую величину по сумме (разности) двух величин и известной первой величиной, или первой величиной и известным кратным отношением.

Рис. 4

Задачи на нахождение двух чисел по их сумме и разности

❶ **ЗАДАЧА 3.** Длина забора вокруг огорода прямоугольной формы равна 320 м, причем длина прямоугольника на 40 м больше его ширины. Огород разбит на 3 участка, на которых высажено капусту, картофель, помидоры. Какая площадь занята под каждую культуру, если под помидорами на 2800 м^2 меньше, чем под картофелем, и на 400 м^2 больше, чем под капустой

Анализ. Чтобы ответить на вопрос задачи, надо найти площадь всего участка и площадь, занятую под одной из культур.

Графическая запись I подзадачи.

Графическая запись I подзадачи.

План – решение

1. Сколько метров составила бы сумма длины и ширины, если бы длина была бы такой, как и ширина?
 $160 - 40 = 120 \text{ (м)}$.
2. Сколько метров составляет ширина?
 $120 : 2 = 60 \text{ (м)}$.
3. Сколько метров составляет длина?
 $60 + 40 = 100 \text{ (м)}$
4. Какая площадь прямоугольной участка? $60 \cdot 100 = 6000 \text{ (м}^2\text{)}$

Исследование. Можно ли другим способом найти длину и ширину? Как?

Задачи на нахождение двух чисел по их сумме и разности

Графическая запись II подзадачи.

План – решение (Самостоятельно).

Исследование. Можно ли другим способом решить II подзадачу?

Рис. 5

Для рассмотрения следующего типа задач «на нахождение чисел за их суммой и разностью», можно предложить комбинированную задачу — состоящую из двух однотипных подзадач (со второй усложненной подзадачей).

Одной из обучающих целей такого подхода есть пропедевтика формирования умений разбивать задачи на подзадачи некоторых типов. Коллективно проводится анализ задачи и оформление сокращенных записей 1-й подзадачи, а также план-решение первой подзадачи, включающий рассуждения с эвристическими приемами. Эффективным моментом есть то, что необходимые изменения данных в условии задачи, связанные с этими приемами демонстрируются на слайде в динамическом режиме (графическая схема условия задачи) (Рис. 5).

Этап исследования и проверки подзадачи выполняется устно. Вторая подзадача решается студентами самостоятельно в соответствии с Памяткой 2. После коллективной проверки ее решения, предлагается самостоятельно сформулировать и схему-ориентир, а затем обсудить коллективно и сверить с Памяткой 4.

Работа над изучением третьего типа задач «на предположение» будет отличаться от описанной выше технологии использованием новой формы сокращенной записи — табличной, которая наиболее эффективна при наличии в условии задачи трех взаимосвязанных величин (Рис. 6, Рис. 7).

Для подготовки к следующему практическому занятию студентам дается задание самостоятельно ознакомиться с примерами решения задач «на нахождение двух чисел за двумя разностями» и «на замену» со сборника задач [4], выделить существенные признаки задач каждого типа и составить схему-ориентир их решения. Кроме этого, дается индивидуальная домашняя работа по теме «Типичные арифметические задачи», рассчитанная на месяц. Она состоит из 33 заданий и включает три уровня сложности: репродуктивный (16 задач), частично-поисковый (11 задач) и творческий (6 задач). Хотя бы часть заданий должна быть решена до следующего занятия. Первый уровень заданий состоит из задач, аналогичных решенным на занятиях. Второй уровень включает типичные

ЗАДАЧИ НА ПРЕДПОЛОЖЕНИЕ

ЗАДАЧА 4. Отправлено по почте всего 10 заказных и простых писем в пределах Украины, за которые заплачено 27 грн. 80 коп. Сколько отправлено заказных и простых писем отдельно, если отправка заказного письма до 20 граммов включительно стоит 3 грн.30 коп., а простого такой же массы - 2 грн.?

Письма 	Цена 1 письма	Количество	Стоимость
Простые 	2 грн.	?	?
Заказные 	3 грн. 30 коп.	?	?
		10	27 грн. 80 коп.

Рис. 6

ЗАДАЧИ НА ПРЕДПОЛОЖЕНИЕ

Задачи еще имеют название **«задачи на смешение 2-го рода»**. Они решаются методом предположения, при этом «смесь» понимают очень условно.

Существенные признаки задачи: известно общее количество «смешиваемых» предметов, веществ и пр., стоимость (общее качество) «смеси» и цены (качество единицы) каждого из «смешиваемых» веществ (предметов и т.п.). Необходимо найти отдельные количества смешиваемых веществ

Памятка 5. Задачи на предположение

Алгоритм решения задач данного типа:

1. Допускаем, что при том же общем количестве, вещество берется одного рода.
2. Определяем, на сколько изменится стоимость (общее качество) смеси, если вместо нее взять одно вещество (контрольное).
3. Определяем разность цен (качеств единиц веществ) что соответствует каждой заменяемой единице одного вещества другим.
4. Определяем сколько раз вмещается разница в цене (качестве единиц веществ) в разнице стоимости - это будет количество другого вещества
5. От количества смеси отнять количество найденного вещества - получим количество контрольного вещества.

Рис. 7

задачи с усложненным условием или комбинированные. Третий — предусматривает задания на выбор:

1) составление студентами задач изученных типов с решением и оформления презентации или электронного пособия по решению типичных арифметических задач;

2) изучение дополнительной литературы и подготовка доклада (реферата) по решению типичных арифметических задач, не рассматриваемых на занятиях («на нахождение четвертого пропорционального», «на среднее арифметическое», «на пропорциональное деление», «на зависимость между компонентами и результатами арифметических действий»).

Частично опережающий характер индивидуальной домашней работы студентов обеспечивает индивидуализацию и дифференциацию обучения, прочное закрепление знаний, способствует формированию алгоритмических и эвристических приемов умственной деятельности, умению ставить цели, организации своей деятельности для их достижения. Происходит формирование и личных качеств студентов, познавательных мотивов учебной деятельности.

В начале второго практического занятия данной темы актуализируются знания студентов, усвоенные на предыдущем занятии, проверяется, корректируется и оцени-

вается исследовательская работа студентов (на умение выделять существенные признаки задач и составлять схемы-алгоритмы их решения). Основной частью этого занятия есть решение усложненных и комбинированных задач изученных типов. До начала следующего практического занятия (на котором будут рассматриваться сюжетные задачи «на движение») студенты должны закончить и сдать индивидуальную домашнюю работу. Ее оценивание происходит в соответствии с рейтинговой системой. Задания же творческого уровня выборочно демонстрируются и обсуждаются в выбранное преподавателем на занятии время.

Литература:

1. Богданович М. В. Математика: Підруч. для 3 кл. — 3-тє вид. / М. В. Богданович. — К.: Освіта — 2006. — 160 с.
2. Богданович М. В. Математика: Підруч. для 4 кл./ М. В. Богданович. — К.: Освіта. — 2007. — 159 с.
3. Богданович М. В. Методика викладання математики в початкових класах: Навч. пос. — 3-тє вид., переробл. і доп./ М. В. Богданович, М. В. Козак, Я. А. Король. — Тернопіль: Навчальна книга — Богдан, 2010. — 336 с.
4. Боровик В. Н. Збірник задач з математики. Частина 2. Навчальний посібник./ В. Н. Боровик, І.В. Зайченко, А. В. Рудник. — Чернігів: Б.в., 2005. — 272 с.
5. Вергасов В. М. Активизация познавательной деятельности студентов в высшей школе. / В. М. Вергасов. — К.: Вища школа, 1985. — 176 с.
6. Вірченко Н. О. Нариси з методики викладання вищої математики / Н. О. Вірченко. — К.: ТОВ «Задруга», 2006. — 396 с.
7. Чернецька Т.І. теорія і практика моделювання: [навч. посібник]/Т.І. Чернецька. — К.: ТОВ «Праймдрук», 2011. — 352 с.

Применение описанной технологии, содействующей активизации учебно-познавательной деятельности студентов, существенно повысили их интерес к изучению темы «Типичные арифметические задачи». Студенты активно ведут себя на занятии, демонстрируют сознательность и прочность усвоенных знаний, с удовольствием выполняют домашние задания, консультируются по поднятым на занятии вопросам. Все это способствует профессиональному становлению будущего специалиста, раскрытию его индивидуальности и творческого потенциала.

Физическая культура и спорт — важный элемент в учебно-воспитательном процессе вуза

Строева Елена Александровна, заместитель директора по социально воспитательной работе;

Космынина Вера Ионасовна, социальный педагог

Государственный университет Учебно-научно-производственный комплекс, Мценский филиал (Орловская обл.)

В настоящее время на всех уровнях государственного управления растет осознание необходимости решения проблем обеспечения массового спорта, организации пропаганды физической культуры, в целях укрепления здоровья, предупреждения заболеваний, повышения и пропаганды здорового образа жизни. Возникает вопрос о необходимости более широкого взгляда на среду вузовского образования в малых городах, основанный на принципах интегративности, целостности, открытости среды к культуре и социуму с применением новых технологий физического воспитания.

Реализующаяся в Мценском филиале Госуниверситета — УНПК комплексная программа оздоровления молодежи, опирающаяся на концепцию федеральной целевой программы «Развитие физической культуры и спорта в РФ на 2006—2015 годы», во многом определила и задачи физвоспитания и основные направления де-

ятельности системы дополнительного образования оздоровительной направленности.

Еще в 1891 г. П. Ф. Лесгафт писал: «Вводя физическое образование в профессиональную школу, мы имеем в виду, достичь искусства в ремесле». [2, стр. 154]

Профессионально-прикладная физическая подготовка представляет собой одно из основных направлений системы физической культуры, призванная подготовить человека к конкретной трудовой деятельности. Основное назначение ППФП — направленное развитие и поддержание на оптимальном уровне физических и психических качеств человека необходимых для обеспечения его готовности к выполнению определенной деятельности, обеспечение функциональной устойчивости к условиям этой деятельности и формирование прикладных двигательных умений и навыков. Профессионально важные качества человека в про-

цессе трудовой деятельности в определенной степени совершенствуются сами собой. Однако эффективность этого процесса существенно повышается, если необходимые качества развивать целенаправленно, используя для этого средства физической культуры в период, предшествующий профессиональному обучению или совпадающий с ним по времени.

Массовая физическая культура и спорт, прежде всего социальное явление, так как несет в себе основы здорового образа жизни. Отвлечение учащихся, студенческой молодежи от негативных явлений, к которым относится курение, алкоголизм, наркомания и токсикомания, хулиганство и другие пагубные стороны социальной среды, формирует этику человеческих отношений, создает условия демографического развития за счет формирования благополучных семей.

Развитие массовой физической культуры и спорта — это критерий оценки эффективности работы не только органов исполнительной власти, выполняющих функции управления сферой, но и показатель социально-экономического развития всего общества.

Программа развития физкультуры и спорта на долгосрочную перспективу должна стать одним из элементов стратегии развития страны до 2020 года [6]

В Интервью первому каналу и агентству Ассошиэйтед Пресс в сентябре 2013 года президент России В. В. Путин отметил «...И есть ещё одна составляющая, которая, на мой взгляд, является весьма существенной, — это пропаганда спорта и здорового образа жизни. Когда в стране проходят такие массовые спортивные мероприятия, (олимпиада в Сочи) безусловно, людей, которые начинают заниматься физической культурой и спортом, становится намного больше, чем до проведения мероприятий подобного рода. Вот это самая главная составляющая того, почему мы идём на такие расходы. А куда тратить, если не для людей? ...».

В городе Мценске, как и во многих малых городах России, сложился регрессирующий тип развития населения в сторону его «старения», характеризующийся уменьшением численности молодежи в возрасте от 17 до 30 лет и увеличением доли лиц 50-ти лет и старше. Образование населения в вопросах здоровья и здорового образа жизни является наиболее значимым направлением, определяющим успех профилактического вмешательства. К сожалению, этому направлению многие годы уделялось мало внимания. Средства массовой информации (СМИ), которые являются одним из основных путей образования населения по вопросам здоровья, строили свою работу, основываясь почти исключительно на коммерческом интересе.

Какую информацию по вопросам здоровья получает население, во многом зависит уровень его здоровья, культуры и поведения. Псевдомедицинская реклама, предлагающая различные чудодейственные способы избавления от болезней, и реклама товаров, наносящих вред здоровью граждан (алкоголь, табак, fast-

food и т. д.), заполнившая газеты, журналы, телевидение, интернет-пространство, а также низкий уровень знаний населения в вопросах сохранения здоровья делают правильный выбор маловероятным. Чтобы ориентироваться в этой информации и сделать осознанный выбор, люди должны иметь доступную качественную медицинскую информацию по влиянию факторов риска на здоровье. Уровень образования в вопросах здоровья и здорового образа жизни является предпосылкой восприятия профилактического вмешательства и участия в нем. Как показало наше исследование (анкетирование), показатели такого образования оказались в первом полугодии 2013 года достаточно низкими среди населения Мценска. Только половина опрошенных получала медицинскую информацию профилактического содержания о здоровье когда-либо вообще. Объясняется это недостаточным вниманием к образованию в вопросах здоровья. Типичным являлось то, что:

- влияние медиков на образование населения оказывалось незначительное;
- брошюры, буклеты о здоровье, низкого качества, непривлекательного вида, скучного монотонного содержания.

Ухудшение здоровья молодежи, распространение таких социальных заболеваний, как ВИЧ, наркомания, алкоголизм и табакокурение приобрели значительные масштабы, что оказывает негативное влияние на демографическую ситуацию в стране и регионе. Распространенность пагубных привычек, особенно среди молодежи, усугубляла рост заболеваемости. Районы Орловской области испытывают острую необходимость в обучении специалистов и волонтеров методам профилактической работы в области здорового образа жизни, нуждаются в получении информационно-методических материалов по указанным проблемам.

Процесс обучения требует напряжения памяти, устойчивости и концентрации внимания, а непрерывный рост научной и социально-политической информации, несовершенные режим и методы обучения, ориентированные на заучивание огромного по объему материала, перегружают мозг учащихся и порождают дисгармонию в развитии личности. Еще в античные времена древнегреческий философ Аристотель утверждал: «Ничто так не разрушает человека, как продолжительное мышечное бездействие». [4, стр.7]

Снижение двигательной активности в первую очередь сказывается на проявлении нарушений со стороны нервной, сердечнососудистой систем, систем пищеварения и органов дыхания. Поэтому, именно такой учебный предмет как физическая культура, может сформировать у будущих специалистов навык сохранения высокой физической и творческой активности на долгие годы, так как приобретение знаний и реализация их на практике приобретают особую значимость в становлении гармонически развитой личности. Таким образом, физическое образование решает следующие задачи:

1. Развивает физические качества (способности), двигательные навыки, обеспечивает физическую подготовку молодежи к жизни, к профессиональной и общественно-политической деятельности.

2. Учит студентов пользоваться приобретенными знаниями.

3. Воспитывает у молодежи потребность в здоровье (физическом, психическом, социальном) как жизненно важной ценности. [1, стр.277]

4. Воспитывает у студентов сознательность, высокие моральные, волевые и физические качества, готовит их к высокопроизводительному труду с учетом особенностей будущей трудовой деятельности.

5. Способствует более эффективному решению функций образования, а также его видов — умственного, профессионального, политического. [1, стр.290]

Внедрение целевой программы «Развитие физической культуры и спорта в РФ на 2006–2015 годы, на базе Мценского филиала Госуниверситета-УНПК способствует популяризации занятий физической культурой, спортом среди подрастающего поколения; содействует внедрению современных образовательных физкультурных технологий в практику учебного процесса.

Каждый учебный год традиционно начинается с Фестиваля спорта и здоровья. На общем построении в торжественном марше проходят призеры и сборные команды, всем победителям вручаются грамоты и памятные подарки и дается старт новому спортивному году.

Сборные команды факультетов принимают участие в различных видах спорта: легкая атлетика, спринт, весенний и осенний кросс, мини футбол, волейбол, баскетбол, настольный теннис, лыжная подготовка. Благодаря введению в эксплуатацию в г. Мценске Крытого ледового катка добавился и конькобежный спорт, и хоккей с шайбой, для всех студентов на катке проводятся уроки. В рамках спартакиады были проведены открытые чемпионаты по всем видам спорта с привлечением сборных школ города, которые вызвали большой интерес у школьников, победители и призеры награждались различными при-

зами и грамотами, команды спортивным инвентарем или спортивной формой.

Для всех сборных команд учебного заведения организованы двухнедельные сборы, дополнительное питание. Лучшие спортсмены факультетов и сборных команд по итогам года награждаются денежной премией.

Для повышения спортивного уровня и привлечения к занятиям спортом студентов организованы различные спортивные секции в учебном заведении; в общежитиях имеются спортивный и тренажерные зала проводятся «Дни здоровья».

С целью популяризации и привлечения большего количества студентов к занятиям спортом был создан рекламный фильм, рассказывающий о спортивной деятельности учебного заведения. В течение года все спортивные соревнования анонсируются на официальном сайте Мценского филиала Госуниверситета — УНПК.

Анализ статистических показателей последних 3 лет позволяет сделать вывод о положительном действии программы, так как к занятиям спортом и физической культурой за период 2010–2013 гг. привлечены более 60 % студенческой молодежи и 40 % школьников города.

Чтобы достойно выступать в Универсиаде российские университеты должны стать такими образовательными центрами, где занятия физической культурой и спортом не менее важны, чем занятия по профильным дисциплинам. [6]

Современный спорт имеет огромные потенциальные возможности для формирования личности. Модернизация физического воспитания на основе организации занятий спортивной направленности позволяет в короткий период времени повысить уровень физической подготовленности, а спортивная культура расширяет возможности социализации, приобретения нового жизненного опыта, формирует спортивный стиль жизни молодежи, располагая значительными возможностями для формирования целостной, гармонически развитой, творчески активной личности в учебно-воспитательном процессе вуза.

Литература:

1. Ильинич В. И. Физическая культура студента: учебник для вузов по дисц. «Физ. культура» / В. И. Ильинич. — М.: Гардарики, 2008. — 366 с.
2. Маслякова В. А. Массовая физическая культура в ВУЗе. / В.А Маслякова, В. С. Матяжова. — М.: Высшая школа. 1991. -355с
3. Акулов А. М. Спортивные интересы подростков и возможность их реализации в условиях городского муниципалитета. / А. М. Акулов // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. — 2005. — N 2. — 9–11.
4. Михайлов Б.А., Нужна ли физическая культура? / Б. А. Михайлов, А. М. Леонтьюк // Журнал Санкт-Петербургский университет. — 2008. — № 16
5. Чайковский А. М. Построение программ по физической культуре. / А. М Чайковский // Физкультура и спорт. — 1992. — № 04
6. <http://президент.рф/>

Самостоятельная работа как средство развития личности

Тарасова Анна Николаевна, кандидат культурологии, доцент
Южно-Уральский государственный университет, филиал в г. Миассе (Челябинская обл.)

В современных условиях большую ценность для общества представляют инициативно работающие люди, умеющие самостоятельно мыслить, анализировать, целенаправленно и оперативно принимать решения, которые способны и имеют возможность наращивать свои трудовые навыки в течение всей трудовой деятельности. При таком подходе знания, умения и навыки сами по себе перестают быть главной целью учебно-воспитательного процесса. Целью обучения становится целостное развитие личности студента, т. е. наиболее полное развитие заложенных в ней активно — творческих возможностей, ее интеллектуально-нравственной свободы. Процесс же приобретения знаний, формирования умений и навыков превращается из цели в средство развития личности. В этом случае, главное условие для проявления внутренней активности у студентов, заключается в предоставлении свободы каждому в проявлении своих способностей. Деятельность педагога в современных условиях сосредотачивается на индивидуализацию и своей деятельности и деятельности студента. Специфической характеристикой педагогической деятельности в таких условиях, является ее продуктивность. Под высокопродуктивным уровнем понимается владение педагогом стратегиями превращения своего предмета в средство формирования личности учащегося, его потребностей в самовоспитании, самообразовании, саморазвитии.

Именно индивидуализация личности и определяет продуктивность содержания практических занятий со студентами-юристами.

Индивидуализация предполагает, во-первых, индивидуально ориентированную помощь студентам в реализации первичных базовых потребностей, без чего не возможно ощущение природной «самости» и человеческого достоинства; во-вторых, создание условий для максимально свободной реализации заданных природой (наследственных) физических, интеллектуальных, эмоциональных способностей и возможностей, характерных именно для данного индивида. В-третьих, стержневой чертой индивидуализации является помощь человеку в автономном духовном самостроительстве, в творческом самовоплощении («неадаптивной активности» по В. Петровскому) [4].

Взаимодействие педагога и студента на этих основаниях предоставляет возможность использовать самостоятельную работу студента, как средство развития личности, раскрывающее ее потенциальные внутренние творческие возможности.

Как показывает практика, сами студенты имеют весьма общие представления о формах своей учебной деятельности по изучению гуманитарных дисциплин. В основном для усвоения и запоминания учебного материала исполь-

зуют традиционный метод повторения — «читают до тех пор, пока не запоминают». И очень редко используют метод активного овладения материалом посредством самостоятельной работы, сопоставляя новый материал с ранее изученным. Как сказал Л. Н. Толстой: «Знание только тогда знание, когда оно приобретено усилиями своей мысли, а не памяти» [7]. Это возможно лишь при такой форме деятельности, как самостоятельная работа, которую организует и контролирует преподаватель. Несомненно, студент в процессе подготовки к практическим знаниям пытается усвоить лекционный материал. При этом студент обращается, как правило, к дополнительной литературе и методическим пособиям, выполняя все на уровне самоконтроля. Задача преподавателя заключается в том, чтобы помочь студенту правильно построить самостоятельную работу, и оценить, на сколько верно и правильно он выполнил эту работу. На наш взгляд это способствует цели дальнейшей активизации деятельности студента и его заинтересованности в углублении самостоятельной работы.

Специфической особенностью обучения юристов культуре речи является то, что речь в профессии юриста есть инструмент по выполнению профессиональных задач. Совершенствование речевой подготовки студентов юристов предполагает необходимость индивидуальной подготовки в процессе учебной деятельности, выводить студентов на уровень творчества.

Поэтому самостоятельная работа есть необходимое условие, позволяющее существенно продвинуть подготовку конкурентоспособных кадров юристов, она направлена на получение определенных профессиональных и личностных знаний и навыков.

Одной из задач предмета культура речи юриста является воспитание у студентов стиля мышления, включающего критичность, логическую строгость и аргументированность. Как известно, формирование этих характеристик протекает очень медленно и неравномерно, так как для их развития необходимо определенным образом проводить отбор и организацию учебного материала. Кроме того, и практика показывает, что научить правильно, обосновывать ответ, доказывать свою точку зрения — одна из самых сложных задач, в педагогике. Однако, программные возможности курса культура речи юриста как раз и направлены на формирование именно этих умений.

В результате анализа педагогической литературы в составе умения аргументировать, можно выделить наиболее важные элементы:

- знание основных понятий (доказательство, опровержение, умозаключение);
- умение находить ошибки в доказательных рассуждениях;

— умение строить доказательство (подбирать аргументы доказательства, составлять цепочки дедуктивных умозаключений);

— умение строить опровержение;

— умение обосновывать целесообразность принятия тезиса, показ его значения.

Выполнить поставленную цель невозможно только на уровне усвоения теоретического курса, а потому целесообразно ввести цепочку самостоятельных работ определяющих результаты обучения, выраженные в действиях учащихся, причем таких, которые преподаватель сможет легко опознать, т. е. диагностировать. Кроме этого следует соблюсти требование инструментальности, реалистичности и адекватности.

Инструментальность требует, чтобы цель была задана в терминах деятельности студентов, а реалистичность предполагает наличие средств для осуществления цели, адекватность гарантирует возможность ее достижения.

Для анализа самостоятельных работ важно исходить из того, что любая деятельность по овладению системой знаний, умений и навыков определяется двумя взаимосвязанными процессами: репродуктивным и продуктивным. Для выявления элементов творчества (продуктивности) и воспроизводства (репродуктивности) следует выявить два характерных признака: 1. результат (продукт) деятельности, 2. способ деятельности.

Самостоятельная работа в учебной деятельности студента юриста представляет собой сложную структурную композицию (систему). Определение элементов данной системы позволит сбалансировать все ее звенья, что, несомненно, способствует эффективному использованию творческого потенциала студента. Центральным элементом в этой системе является самостоятельная работа студента, которая реализуется на семинаре.

Семинар коллективное обсуждение студентами какой-либо темы под руководством педагога. Он способствует формированию у студента умений самостоятельно работать с литературой на этапе подготовки (конспектирование, составление тезисов, провести анализ литературы и т. д.).

Организация семинара направлена на выработку коммуникативных умений (быть докладчиком и излагать свою точку зрения, слушать и понимать других участников коммуникации); а также предполагает приобретение социального опыта публичных выступлений и коллективных обсуждений.

Дидактическим стержнем в организации семинарских занятий по культуре речи юриста была определена непосредственная деятельность студентов, которая выражалась в большом объеме работы по самостоятельному изучению нового материала и приобретению навыков рефлексии.

Как правило, при подготовке к семинарам, деятельность студента сначала носит сугубо воспроизводящий характер, на основе алгоритма по подготовке, который выдвигает преподаватель. Это обычно делается через интерактивные

формы семинаров — чаще всего посредством бесед, на которых выясняется знание терминов, основных понятий и ключевых слов. Промежуточным шагом может быть использование практикума, когда вся группа делится на подгруппы и закрепление проходит через общение студентов между собой. Среди разновидностей существующих бесед используется беседа с параллельным контролем, и беседа с постконтролем: достаточно вместо одной задачи предложить сразу две, а потом проверить сразу обе, как получится традиционная самостоятельная работа.

С первых семинаров необходимо ориентировать студентов на вдумчивое чтение и осмысление текстов источников. На данном этапе требуется постоянная корректировка и поддержка со стороны преподавателя. Лучшему усвоению текста помогают вопросы, наводящего характера. Полезны и необходимы задания на обоснование и доказательство важнейших выводов, подытоживающих изучение темы, раздела. Например, выберите сильные и или наоборот наиболее слабые аргументы в позиции автора. Или проведите сравнительный анализ позиции одной и другой стороны. Несмотря на заданность и алгоритм этих заданий они предполагают нахождение собственного видения позиций, смыслов заложенных в текстах. Цель самостоятельной работы студентов заключается в умении определять основную мысль автора. Главное внимание при ответах обращается на самостоятельность изложения, пусть она даже не всегда и верная. Мы тем самым создаем предпосылки для развития творческого мышления, и условия для самораскрытия, самоактуализации личности, что является высшей ступенькой в иерархии человеческих потребностей по классификации А. Маслоу [3].

Следующий блок самостоятельных работ направлен на формирование у студентов умения, находить ошибки и опровергать предложенные рассуждения. Такая работа включает в себя систему упражнений, которая охватывает как верные, так и противоречивые суждения, чтобы развить у студентов дифференцированный подход к ним. Эта система предложена С. В. Векслером [1] и включает в себя четыре вида заданий на обнаружение ошибки. В заданиях первого вида намеренно допущена ошибка. Надо найти ошибку и верно ее исправить. В заданиях второго вида входят доказательства, изложенные неполно. От студентов требуется выявить незаконные следствия и завершить доказательства. Задания третьего вида содержат задачи с данными, которые противоречат друг другу. Задания четвертого вида сводятся к задачам, содержание которых противоречит определенным условиям.

Следующий уровень самостоятельных работ, более высокий по сравнению с предыдущим этапом студент начинает выполнять в период подготовки к участию в дискуссиях на семинарах. И хотя дискуссии имеют четко обозначенные темы каждый студент, выстраивает свое видение проблемы, свою позицию. С целью компетентно и плодотворно включиться в обсуждение поставленных на семинаре проблем он составляет план действий, не-

сколько отличный от первоначально заданного, привлекает дополнительный материал, и активно организует свою самостоятельную работу. Быть убедительным, доказывать, и аргументировано отстаивать свою точку зрения и опровергать мнение оппонентов — участников семинара на это нацелена самостоятельная работа студента. Подобные работы требуют на наш взгляд именно творческого подхода. Студенты вырабатывают не только приемы и правила ведения спора, но и учатся самостоятельно анализировать свою, же самостоятельно проделанную работу по результатам проведенной дискуссии на семинаре.

Одним из дидактических приемов, используемых на семинарах, является очень популярный способ рассуждений, который называется — умозаключение по аналогии. В дидактике аналогия как мыслительная операция может использоваться как средство активизации мыслительной деятельности и, что очень важно, формирование понимания достоверности/недостоверности умозаключений. Аналогия (соответствие) — сходство в определенном отношении предметов, явлений или понятий, в целом различных. Рассуждения по аналогии требуют не только ума, но и богатого воображения. Умозаключение по аналогии не дает достоверного знания, но широко применяется и в литературе и в науке, давая нередко совершенно неожиданные блестящие результаты. К аналогии можно обращаться с разными целями. Она может привлекаться, чтобы менее понятное сделать более понятным, представить абстрактное в более доступной, образной форме, конкретизировать отвлеченные идеи и проблемы. Отсюда необходимость включения таких рассуждений в самостоятельные работы студентов.

Наиболее высокий уровень самостоятельности это стремление к самостоятельной постановке проблем и их решение. В этом случае обучающая деятельность преподавателя рассматривается не только как представление каждому студенту соответствующей учебной информации, но и как управление преподавателем познавательной деятельностью студента в соответствии с поставленными учебными и воспитательными целями.

Именно на решение этих задач и направлена самостоятельная работа студента-юриста на завершающем этапе семинарских занятий, когда студент предоставляет на суд свою речь, как произведение творческого характера, как результат, основанный на опыте и достижениях своих самостоятельных предыдущих работ. Творческий характер этих работ проявляется в написании текста, в построении его структурных основных элементов, в обозначенной позиции и выстраивании логики рассуждения, а подчас даже и в определении проблемы. Представленные на суд студентов сокурсников самостоятельные работы такого вида являются позиционированием, прежде всего студента, как личность. Ведь такие работы, как правило, фокусируют не только учебные достижения, но и достижения личностного характера студента, например, умение, слушать, ответственно относиться к своим выводам и оценочным характеристикам, уважительное отношение к родному языку.

Уровень самостоятельности будет возрастать, если при этом преподаватель соблюдает ряд существенных требований:

- диалогичность;
- деятельностно-творческий характер взаимоотношений;
- направленность на поддержание пространства свободы в совместной деятельности.

Диалогичность неотъемлемый компонент любой технологии обучения, тем более в сфере гуманитарных наук, где диалогичность выступает показателем перехода его на личностно смысловой уровень. Диалог не только средство, но и самоцель обучения; не только процесс, но содержание, источник личностного опыта, фактор актуализации смыслообразующей, рефлексивной, критической и других функций личности. По своей сформированности В. В. Сериков [6] выделяет следующие уровни учебного диалога:

- жестко детерминированное отношение студента к правильным ответам;
- обмен независимыми высказываниями;
- взаимослушание, взаимопонимание, стремление к самораскрытию;
- стремление к пониманию другого, к поиску новой истины.

Деятельностно-творческий характер взаимоотношений предполагает специальное конструирование учебного материала, с учетом знаниевых основ студента. Творческий подход преподавателя ориентирован именно на студента и его особенности. Кроме того, важной составляющей деятельностно-творческих взаимоотношений является ситуация по созданию преподавателем мотивационной части. Верный мотивационный настрой, на наш взгляд всегда кроется в объяснении того, как полученные знания могут применяться в будущей профессиональной деятельности, поэтому начало того или иного этапа в выполнении самостоятельных работ начинается с проблемной ситуации для стимулирования мотивации студентов.

Контроль оценивания успешности студентов определяется рейтинговой системой. Она представлена в упрощенном виде, где за каждый этап по выполнению самостоятельных работ студенты зарабатывают определенное количество баллов.

Наш опыт позволяет сделать вывод о том, что работа в таком алгоритме со студентами дает возможность фиксировать результат и уровень подготовки студентов индивидуально. Каждый из них проходит, этапы своего личного роста и при этом может вернуться и отработать любой из предыдущих элементов системы. Таким образом, выстраивая содержание семинарских занятий студентов, как постепенный переход от простого к более сложному; ориентируясь на индивидуальность студента, можно ожидать высокий уровень познавательной активности студентов, что является одним из важных показателей развития личности.

Литература:

1. Векслер С. И. Найти и преодолеть ошибку // Первое сентября. — 1989. № 5. — С. 3.
2. Гусева Н. А. Принцип гуманизации и его содержание в воспитательном процессе в педагогической практике. — М., 1994. — 226 с.
3. Маслоу А. Мотивация и личность. / А. Маслоу. — Изд-во: «Питер», 2012. — 352 с.
4. Петровский А. В. Развитие личности и проблема ведущей деятельности // Вопросы психологии. 1987. № 1. — С. 31.
5. Попов Е. Б. Социально-педагогические аспекты гуманизации школьного образования. СПб., 1995. — 201 с.
6. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. / В. В. Сериков. — М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. — 272 с.
7. Толстой Л. Диалоги // Сов. педагогика. 1991, № 3. — с. 7.

Педагогические ошибки в проявлении требовательности преподавателя вуза

Татукина Татьяна Алексеевна, кандидат педагогических наук
Алтайская академия экономики и права (г. Барнаул)

Статья посвящена вопросам построения продуктивного педагогического общения с обучающимися, в частности специфике предъявления педагогического требования в высшей школе. Автор перечислил основные факторы, влияющие на характер конструирования педагогического требования, обозначил типичные ошибки, проявляющиеся в требовательности преподавателя высшей школы в зависимости от типа педагога и степени распространенности в педагогической практике.

Ключевые слова: требовательность, педагогический стиль общения, педагогическое требование

Общеизвестно, что требовательность педагога оценивается студентами двумя диаметрально противоположными характеристиками, либо педагог «злой», либо «справедливый». При этом, в своей сущности, схема работы «справедливого и злого» педагогов одинакова. И тот и другой выдают определенный учебный материал, проверяют его усвоение и закрепление, используют в работе лекционно-практические формы занятий, но, тем не менее, отношение студентов к педагогам и их предметам может серьезно различаться. Требования одного педагога воспринимаются студентами положительно и охотно выполняются, аналогичные же требования другого педагога расцениваются студентами негативно.

Ошибки в проявлении педагогической требовательности негативно сказываются на всех сторонах и участниках учебного процесса. Недаром В.А. Сухомлинский говорил: «Властвование над детьми — одно из труднейших испытаний педагога, один из показателей педагогической культуры» [1, с. 112]. Обучение в условиях повседневного стресса едва ли будет способствовать эффективному решению дидактических и воспитательных задач. Образовательное пространство вместо воспитательной развивающей среды может запросто перерасти в зону военного действия с вовлечением дополнительных лиц (деканата, ректората, родительской общественности). Для студентов вероятны такие последствия, как дидактогенная и формирование отрицательного отношения к получаемой специ-

альности. Преподаватель в подобной ситуации также не останется в стороне. Невротизирующее влияние обстановки, созданной им же самим, может привести к развитию матетогении.

Успешность предъявления педагогического требования зависит от умения педагогом учитывать в совокупности такие факторы, как:

- наличие актуальных дидактических и воспитательных задач;
- знание социально-психологической характеристики и учебного потенциала студенческой группы (возраст, курс, уровень подготовки и т.п.);
- учет специфики предмета и ресурсных возможностей преподавания (материально-техническая база, доступность информационных и иных источников);
- осознание собственных коммуникационных возможностей;
- педагогически целесообразное использование определенной формы требования, необходимое в конкретной ситуации;
- уместность применения и соблюдения требования, акцент на действительно важных сторонах выполнения определенного действия и лояльное отношение к несущественным деталям.

Учет этих факторов способствует формированию конструктивного взаимодействия между преподавателем и студентами, их несоблюдение гарантирует зарождение напряженных межличностных взаимоотношений.

В педагогической литературе существует достаточно классификаций, характеризующих успешность деятельности педагога в зависимости от личностных и иных особенностей (Л.Д. Столяренко, В.А. Кан-Калик, М. Тален и др.). Весьма интересной с позиции предъявления педагогических требований является типология преподавателей высшей школы А.В. Юревича, который проанализировал деятельность вузовских преподавателей с точки зрения отношения к студентам и строгости в ведении собственного предмета. Он выделил шесть основных групп преподавателей. Раскроем специфику позиции каждого типа.

1. Самый неудобный для студентов тип, по мнению А.В. Юревича, — это самоутверждающийся преподаватель. Этот тип наименее предсказуем. К нему принадлежат по большей части еще молодые преподаватели с неустойчивой самооценкой, которые очень чувствительны к тому, сколько студентов приходит на их лекции или семинары, как они сидят, насколько внимательно слушают, и к прочим деталям. Некоторые из них откровенно самоутверждаются за счёт студентов, заставляя себя уважать с помощью джокера и дисциплинарных мер.

2. Вторым по степени нежелательности для студентов тип преподавателей — преподаватель-педант. К этому типу принадлежат наиболее ограниченные и догматичные личности. Они требуют от студента точного знания материала, даже в тех случаях, когда материал таков, что исключает точные знания. А любые попытки студентов компенсировать пробелы в своих знаниях на экзамене за счёт воображения и изобретательности вызывают у преподавателя-педанта лишь раздражение.

3. Следующий, выделенный по тому же принципу, тип — это безразличный преподаватель. Чаще всего за его безразличием стоит обилие субъективно более важных для него дел: регулярные поездки за рубеж, издание своих книг, получение грантов. Но могут стоять и какие-либо личные, чаще всего семейные, проблемы. Его очень просто вычислить: он часто отменяет лекции, опаздывает на них, забывает имена и фамилии студентов, имеет отсутствующее выражение лица и т. д. Для такого преподавателя безразлично, что ставить студенту — двойку или пятерку, но, понимая, что двойка может вызвать дополнительные проблемы, он предпочитает ставить более нейтральные оценки.

4. К безразличному преподавателю весьма близок преподаватель-разгильдяй. Он обычно небрит, часто дышит перегаром, всегда опаздывает на лекции, не вполне твердо знает, что именно он должен читать и т. п. Его держат на работе вследствие определенных причин.

5. Следующий тип — преподаватель-панибрат — всячески ищет способы сближения со студентами. Двойки и тройки не ставит вообще, ибо это несовместимо с репутацией Своего Парня, к которой он стремится. Но, вынужденный лавировать между студентами и деканатом, где одни лишь отличные оценки вызывают подозрения, за абсолютно идеальный ответ может поставить четверку —

просто для того, чтобы разбавить однообразную массу пятерок.

6. Наибольшей симпатией студентов, как правило, пользуется преподаватель-романтик. Он соблюдает некоторые основополагающие дисциплинарные правила, но главное для него — не дисциплина и оценки, а творчество и мышление студентов. Соответственно, в них он больше всего ценит именно способность мыслить, и, если приобрести в его глазах репутацию Мыслящего Студента, можно вообще ничего не учить. Читать лекции и проводить семинары он предпочитает в режиме диалога, регулярно задавая студентам вопросы, заставляющие думать, и провоцируя их ломать мозги над неразрешимыми вопросами своей науки. Студенты его не только любят — за либеральный нрав, но и уважают — за хороший фанатизм и одухотворенное отношение к своей профессии, а некоторые даже заражаются и заряжаются его романтизмом [2].

Таким образом, профессиональная позиция педагога будет обуславливать специфику требовательности преподавателя от соблюдения формально необходимых требований до тотального контроля знаний.

В педагогической практике наиболее распространены следующие ошибки в предъявлении педагогических требований:

— неверная оценка уровня студентов и требование того, с чем обучающиеся не способны справиться. Сложно ожидать от первокурсника грамотного анализа различных теорий и концепций, необходимо научить для начала элементарным навыкам реферирования, бесполезно требовать от заведомо слабой учебной группы подготовки рефератов на нестандартные для данной учебной дисциплины темы;

— отсутствие четкой постановки учебных задач, их мотивации, ясного объяснения особенностей их выполнения. Сложная формулировка темы семинарского занятия, курсовой/дипломной работы без детального разъяснения отдельных моментов выполнения, либо поверхностное объяснение со ссылкой на самостоятельное изучение приводят к обвинениям педагогов в отсутствии необходимой помощи студентам при заключительной проверке выполнения задания и выставлении более низкой оценки, чем ожидалось. Безапелляционный и констатирующий стиль изложения материала, немотивированная отсылка к первоисточникам вряд ли будут способствовать появлению интереса к глубокому изучению учебной дисциплины, а требование выявить противоречия/обобщить различные точки зрения при отсутствии проблемного характера изложения лекционного материала самим преподавателем могут вообще поставить студента в тупик;

— нестабильность педагогических требований — требовательность должна быть стабильной, а не разовой мерой в связи с плохим настроением педагога или предстоящим административным срезом знаний, уровень требований необходимо повышать в соответствии с ростом знаний студентов. Еще более сложная ситуация возни-

кает при спорадической смене требований, которая порождает поиск вариантов избегания периодически меняющихся правил;

— отсутствие последовательности в соблюдении требований, доведении их до логического конца — иногда даже посильные педагогические требования не выполняются в силу элементарной лени и желания студентов снизить их до минимума. Преподавателю нужно быть готовым к подобному саботажу и стремиться сохранять последовательность в предъявлении требований, так как их снижение под давлением студентов может дискредитировать его в глазах обучающихся;

— негативный и директивный характер требований — нередко от студента требуется в приказном порядке дословное заучивание учебных материалов и последующий их пересказ, понятно, что такой подход не вызывает симпатии у обучающихся;

— решение персональных задач личности педагога (компенсация недостатков, самоутверждение и т.д.). Особую сложность представляет наличие у педагога профессиональных деформаций. Кратко перечислим их: авторитарность, демонстративность, дидактичность, педагогический догматизм, доминантность, педагогическая индифферентность, консерватизм, ролевой экспансионизм, социальное лицемерие, поведенческий трансфер, информационная пассивность, педагогическая агрессия. Уже из самих названий ясно, что проявление педагогом требовательности будет носить весьма специфическую окраску;

Литература:

1. Сухомлинский В.А. О воспитании. М.: Школьная пресса, 2003.
2. Типологии преподавателей в высшей школе. URL: http://fevt.ru/load/pedagogika/tipologii_prepodavatelei/119-1-0-1491
3. Столяренко Л.Д. Педагогическое общение // Л.Д. Столяренко Педагогическая психология для студентов вузов. URL: <http://septemberfox.ucoz.ru/biblio/stolyarenko.html>

Инновационные преимущества технологии моделирования в профессионально-педагогическом образовании

Фоминых Мария Вячеславовна, кандидат педагогических наук

Российский государственный профессионально-педагогический университет (г. Екатеринбург)

В данной статье рассмотрены и обоснованы основные инновационные преимущества применения технологии моделирования в профессионально-педагогическом вузе.

Ключевые слова: профессионально-педагогическое образование, инновации, моделирование.

Педагог профессионального образования должен уметь не только обучать, но и владеть определенным видом профессиональной деятельности, а в необходимых случаях осуществлять ее. Здесь будет уместным определить,

— проявление избирательности характера требований по отношению к студентам. Столяренко Л.Д. выделяет две формы установок педагога: негативную и позитивную. Негативная установка преподавателя на студента выражается в следующем: преподаватель дает «плохому» студенту меньше времени на ответ, чем «хорошему»; не использует наводящие вопросы и подсказки, при неверном ответе спешит переадресовать вопрос другому студенту или отвечает сам; чаще порицает и меньше поощряет; не реагирует на удачное действие студента и не замечает его успехов; иногда вообще не работает с ним на занятии.

Позитивная установка прослеживается через следующие детали: дольше ждет ответа на вопрос; при затруднении задает наводящие вопросы, поощряет улыбкой, взглядам; при неверном ответе не спешит с оценкой, а старается подкорректировать его; чаще обращается к студенту взглядом в ходе занятия и т. п. Специальные исследования показывают, что «плохие» студенты в четыре раза реже обращаются к педагогу, чем «хорошие»; они остро чувствуют необъективность педагога и болезненно переживают ее [3].

Перечисленные ошибки, так или иначе, встречаются у преподавателей различного типа и на различных этапах профессионального становления. При этом в одних случаях они осознаются педагогом и исключаются в дальнейшем из профессионального шаблона действий, в другом — напротив, закрепляются в качестве основной тактики профессионального поведения.

что патриотическое воспитание зависит, прежде всего, непосредственно от педагога, а затем уже от обучающегося. Для того, чтобы эффективно заниматься патриотическим воспитанием подрастающего поколения, будущий

педагог должен быть хорошо подготовлен именно педагогически, то есть с точки зрения педагогики, а не методики преподавания определенного предмета.

При реализации деятельности педагога профессионального образования происходит не процесс простого усвоения «предмета», а процесс овладения специальностью. Миссия профессионально-педагогического учебного заведения — практическая (конкретная) подготовка к определенной профессии. Обучающийся (студент, будущий педагог профессионального образования) профессионально-педагогического учебного заведения включен в свою будущую профессию. В процессе обучения формируется профессиональная деятельность. В данном процессе происходит целостное становление личности, ее образование, социализация, и профессионализация. Это порождает необходимость применения новых интересных технологий. На наш взгляд, технологии моделирования являются как раз необходимыми в данной среде инновациями.

Для начала приведем некоторые особенности подготовки будущего педагога профессионального образования. Среди них:

1. Педагогической подготовке отводится второстепенная роль, на первый план выдвигается специальная профессиональная подготовка;

2. В процессе подготовки будущего педагога профессионального образования особая роль отводится развитию производственно-технологическим и организационно-управленческим навыкам, а не навыкам методической и собственно педагогической работы.

3. Педагогическая подготовка осуществляется лишь в рамках рабочей профессии будущего педагога профессионального образования.

4. В процессе педагогической подготовки студента профессионально-педагогического учебного заведения особая роль отводится преподавательской деятельности, а не воспитательной.

Одним из главных направлений современного профессионально-педагогического образования является сочетание традиционных методов и приемов обучения с поиском новейших интересных и эффективных путей и средств обучения. Моделирование, в свою очередь, — это процесс исследования объектов познания на их моделях; построение моделей реально существующих предметов и явлений (общественных систем, процессов профессиональной деятельности и т. д.). Игровое же моделирование можно рассматривать как эвристический инструмент исследования соответствующих педагогических явлений, процессов или различных педагогических систем путем построения и изучения их моделей с целью дальнейшего их применения в педагогической практике. Игровое моделирование осуществляется через «погружение» в конкретную ситуацию, смоделированную в учебных и воспитательных целях, и предполагает максимально активную позицию самих обучающихся (А. П. Панфилова) [6].

Использование моделирования в обучении имеет два аспекта. Во-первых, моделирование служит тем содержанием, которое должно быть усвоено обучающимися в результате обучения, тем методом познания, которым они должны овладеть. Во-вторых, моделирование является учебным действием и средством, без которого невозможно полноценное проблемно-модельное обучение (Л. М. Фридман) [12]. Смысл моделирования заключается в возможности получения информации о явлениях, происходящих в оригинале, путем переноса на него определенных знаний, полученных при изучении соответствующей модели (Т. Ю. Основина) [5]. По мнению, Гребенюка О. С. проблемно-модельное обучение основывается на двух основных принципах: принципе проблемности и принципе мотивации [1]. В практике обучения установлена конкретная зависимость: если учащихся ставить перед необходимостью решать учебные проблемы, то в процессе их решения у них развиваются многие качества, характеризующие сформировавшуюся индивидуальность и творческую личность (высокий уровень развития интеллектуальной, мотивационной и др. сфер, инициативность, самостоятельность, критичность и др.). Данная зависимость носит закономерный характер — она проявляется всегда, когда в учебном процессе организуется включение учащихся в решение проблемы, в поиск нового знания. Именно это обеспечение необходимых условий для проявления данной закономерности представляет собой практическую важность. Принцип проблемности способствует разрешению следующих противоречий: между имеющимся уровнем обученности, воспитанности и развития учащихся и необходимым; между актуальным уровнем развития интеллектуальной (мотивационной и др.) сферы и уровнем ближайшего ее развития [1].

Следующий принцип — принцип мотивации. Мотивация присутствует во всех видах деятельности. В педагогическом аспекте необходимо не только учитывать имеющийся уровень развития мотивационной сферы учащихся, но и решать задачу ее развития. Принципом, регулирующим деятельность учителя в названном аспекте, является принцип мотивации. Этот принцип ориентирует учителя не только на то, что необходимо формировать и что для этого нужно делать, но и на то, как добиваться должного результата, как побуждать к активной учебной деятельности.

Так, сущность применения технологий моделирования в профессионально-педагогическом образовании состоит в постановке и решении учебно-профессиональных задач, выстроенных в логике будущей профессиональной деятельности, средствами их моделирования, «прорешивания», проецирования.

Вышеизложенное позволяет выделить ряд инновационных педагогических достоинств технологий моделирования применяемых в профессионально-педагогическом образовании. Они заключаются в том, что данные технологии:

— способствуют личностно-профессиональному становлению студента, осуществляемому на базе освоения теоретико-методологических основ, методики и приемов работы специалистов в своей области путем моделирования будущей профессиональной деятельности в процессе обучения;

— позволяет обеспечить единство аксеологических, концептуальных и прикладных аспектов профессионально-педагогического специального содержания подготовки студентов на основе идеи устойчивого развития личности и требований модернизации высшей школы;

— предстает как дидактическое средство активизации, управления, дифференциации профессионально-педагогического знания, в том числе индивидуального

стиля профессионально-педагогической деятельности посредством включения вариативных стратегических, тактических, ситуационных задач разного уровня сложности, с переходом от репродуктивного уровня к творческому;

— является эффективным средством освоения содержания профессионально-педагогического образования в процессе самостоятельной активности студентов с применением инновационного педагогического инструментария: методы кейс-стади, ролевые игры, деловые игры, игровые тренинги и т. д.;

Технологии моделирования успешно проходят апробацию на базе Российского государственного профессионально-педагогического университета.

Литература:

1. Гребенюк О. С.. Общие основы педагогики [Текст]: Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / О. С. Гребенюк, М. И. Рожков. — М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. — 160 с.
2. Зеер Э. Ф. Основы личностно ориентированного образования [Текст] / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк. — Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2001. — 51 с.
3. Кульневич С. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания [Текст]: учеб. пособие для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений, слушателей ИПК и ФПК / С. В. Кульневич, Е. В. Бондаревская. — М. — Ростов н/Д: Тв.центр «Учитель», 1999. — 560 с.
4. Митина Л. М. Управлять или подавлять: выбор стратегии профессиональной жизнедеятельности педагога [Текст] / Л. М. Митина. — М.: Сентябрь, 1999. — 192 с.
5. Основина Т. Ю. Эффективность использования тренингов и деловых игр при изучении курса «Менеджмент социальной работы» [Текст] / Т. Ю. Основина // Социальная работа в регионе: итоги и перспективы: материалы регион. науч.-практ. конф. / Тюмен. гос. нефтегаз. ун-т. — Тюмень, 2006. — С. 62–66
6. Панфилова А. П. Игровое моделирование в деятельности педагога [Текст]: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / А. П. Панфилова / под общ. ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. — М.: Издательский центр «Академия», 2006. — 366 с.
7. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем [Текст] / В. В. Сериков. — М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. — 272 с.
8. Сластенин В. А. Введение в педагогическую аксиологию [Текст]: учеб. пособие для студентов вузов / В. А. Сластенин, Г. И. Чижакова. — М.: Академия, 2003. — 192 с.
9. Романцев Г. М. Теоретические основы высшего рабочего образования [Текст]: [монография] / Г. М. Романцев; Урал. гос. проф.-пед. ун-т, Урал. гос. науч.-образоват. центр Рос. акад. образования. — Екатеринбург: Издательство УГППУ, 1997. — 333 с.
10. Романцев Г. М., Федоров В. А., Чапаев Н. К. Интернаттура как необходимая составляющая многоуровневой подготовки специалистов по профессиональному обучению рабочих кадров для инновационных производств [Текст] / Г. М. Романцев, В. А. Федоров, Н. К. Чапаев / Образование и наука // — 2009. — № 10 (67). — С. 3–12.
11. Федоров В. А. Качество профессионально-педагогического образования [Текст] / В. А. Федоров // Образование и наука. — 1999. — № 2. — С. 189–198.
12. Фридман Л. М. Педагогический опыт глазами психолога [Текст]: Кн. для учителя / Л. М. Фридман. — М.: Просвещение, 1987. — 224 с.

Специфика изучения основ туризма будущими педагогами по физической культуре

Шварцкопф Елена Юрьевна, преподаватель;
Грецкая Кристина Сергеевна, студент;
Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент
Кузбасская государственная педагогическая академия (г. Новокузнецк)

Возможности и специфика изучения туризма в структуре подготовки будущих педагогов по ФК описывается в ряде научных источников, определяющих своей целью и задачами продуктивное изучение дидактического материала курса, формирование компетенций и навыков прохождения туристической практики как критерия истинности сформированности умений и навыков курса «Основы туризма», изучаемого будущими педагогами по ФК в структуре специалитета и бакалавриата. Мы свели данное содержание в практико ориентированному изучению в структуре учебно-методического пособия [1]. Возможность разноуровневого изучения основ туризма определяется потребностью учета специфики нормального распределения способностей студентов, а впоследствии и обучающихся, их ценностей, целей, приоритетов, возможностей социализации и самореализации в туризме как виде отдыха и увлечения, как виде спорта и способе самореализации. Практика двухуровневого изучения дидактического материала определяется востребованностью его на теоретическом — репродуктивном уровне, а также на эмпирическом — продуктивном уровне усвоения, в основу изучения основ туризма может быть заложена технология системно-педагогического моделирования или RP-технология педагогического моделирования [2].

Приведем один из вариантов дидактического тестирования, построенного в соответствии с требованиями, предъявляемыми к моделированию дидактических тестов для студентов-бакалавров.

I. практико ориентированная часть дисциплины, изучающей основы активного и пассивного отдыха подрастающего поколения и их родителей, системно позволяющая изучить будущим педагогом по ФК формы, методы, принципы, условия, средства, технологии и методики организации досуга молодежи в структуре идей здорового образа жизни и пропаганды различных прикладных видов спорта, позволяющих осуществлять активный поиск организации свободного времени и досуга на природе и в культурно-исторических центрах как колыбели и кладези культуры, искусства и пр.

A. Учебная практика по туризму

B. Учебная практика по спортивному ориентированию

C. Учебная экскурсионная практика

D. Педагогическая практика

II. К функциям туризма не относят следующую функцию

A. оздоровительно-реабилитационную

B. информационно-коммуникативную

C. теоретико-гносеологическую

D. ситуативно-прогностическую

III. — нововведение в дисциплинарную область знаний или раздел науки, ее содержание и практику, обеспечивающие качественно-новое изучение основ туризма или другого направления социально-педагогического знания, фасилитирующего сохранение и преумножение ценностей и богатств антропосреды и ноосферы.

A. Реконструкция

B. Инновация

C. Модификация

D. Новация

IV. имеет целевую функцию — спортивное совершенствование в преодолении препятствий.

A. Экотуризм

B. Реабилитационный туризм

C. Рекреационный туризм

D. Спортивный туризм

V. — вид туризма, предусматривающий спуск туриста в двух шарах (один в другом), спуск осуществляется с гористой местности, можно наливать в один шар немного воды, но чтобы турист не захлебнулся.

A. Вота-баг

B. Зорб

C. Банги-джампинг

D. Фрирайд

VI. К видам скалолазания не относят

A. Хайкинг

B. Джампинг

C. Мультипитч

D. Боулдеринг

VII. Узлы для связывания веревок, используемые в туризме, были заимствованы из

A. ткачества

B. рукоделия

C. морского дела

D. рыболовства

VIII. Для создания условий расширения кругозора и интеллектуального потенциала личности обучающегося лучше использовать следующую форму работы —

A. тропу выживания

B. экологическую тропу

C. беседу

D. экскурсию

IX. К видам категориальных походов не относят

-
 А. автомобильные
 В. велосипедные
 С. горные
 D. пешеходные

X. В классификации по возрастному составу участников путешествия нет следующего элемента

- А. туризм пожилых людей
 В. социальный туризм
 С. туризм лиц среднего возраста
 D. молодежный туризм

Часть В.

XI. Установите соответствие между элементами двух множеств (двух колонок).

А.	Т-тип	1.	турист, предпочитающий поездки на дальние расстояния, нуждается в калейдоскопе удовольствий и флирта
В.	П-тип	2.	турист — любитель отдыха как средства самообразования и саморазвития
С.	А-тип	3.	турист — любитель приключений, риска и новых ощущений
Д.	У-тип	4.	типичный отпускник, предпочитающий пассивный отдых на морских курортах, спокойствие и комфорт, избегает суеты на отдыхе, но приветствует контакты с приятными людьми
Е.	И-тип	5.	отпускник, предпочитающий активный отдых

XII. Установите соответствие числам натурального ряда (1, 2, 3, ... n), т. е. установите в порядке величины (значимости) ниже приведенные термины.

Укажите последовательность при оказании помощи при повреждении кожи руки при прохождении через терновник.

- А. Успокоиться и успокоить пострадавшего и команду.
 Осмотреть и определить повреждения.
 В. Освободить от одежды поврежденный участок тела.
 С. Промыть участок кожи, поврежденной при прохождении через терновник.
 D. Продезинфицировать и наложить повязку.

XIII. Установите правильную последовательность действий, отношений, событий и пр.

Установите в возрастающей последовательности коэффициенты беговой проходимости от характера местности.

- А. Твердая дорога (относительно нее происходит операция сравнения)

- В. Луг с низкой травой
 С. Редкий молодой сосняк
 D. Густой молодой сосняк

XIV. Выберите два и более правильных ответов.

Выделите виды компасов в структуре спортивного ориентирования, которые вы знаете.

- А. Андриянова
 В. Макарова
 С. Спортивный
 D. Гирокомпас

XV. Впишите пропущенное слово.

..... — линия перегиба склона, ниже которой он становится более крутым.

Часть С.

XVI. Предложите форму творческого отчета студента или обучающегося системы СПО, готовящих будущих педагогов по ФК, в системе подготовки и анализа сформированных знаний, умений, навыков, компетенций по изучению курса «Основы туризма». Данную форму представьте в таблитизированной, балльно-рейтинговой системе визуализации и оценки.

Ответы: 1) А; 2) С; 3) В; 4) D; 5) В; 6) А; 7) С; 8) D; 9) А; 10) В; 11) А–4; В–3; С–5; D–1; Е–2, 12) А–1; В–2; С–3; D–4, 13) А–1; В–2; С–3; D–4, 14) А, С; 15) Бровка.

Практика решения заданий группы «С» может быть заменена единственным заданием продуктивного уровня — это индивидуальный творческий отчет по учебной практике по туризму, построенный на основе использования современных информационных технологий, практическом использовании предметно-педагогических презентаций в структуре изучения курсов вузовской подготовки соответствующей специальности, отраженных в источниках [3–5].

Под индивидуальным творческим отчетом по учебной практике по туризму будем понимать предметно-педагогическую презентацию, фасилитирующую визуализацию всех поставленных и решенных (выполненных) заданий учебной практики по туризму, где способы и формы, педагогические средства и условия визуализации, дидактические и гносеологические ресурсы становления личности педагога по ФК объективно отражают и степень активности, и уровень сформированности культуры самостоятельной работы, и возможности креативной постановки и верификации субъектно-средовых противоречий, непосредственно связанных со спортивным туризмом, а качество представляется результатом становления личности педагога по ФК как профессионала, обеспечивающего выполнение всех функций целостного педагогического процесса.

Литература:

1. Шварцкопф Е. Ю. Контрольно-измерительные материалы курса «Основы туризма»: учебно-методическое пособие для студентов бакалавров направления подготовки «050100 — Педагогическое образование», профиля — «Физическая культура» / Е. Ю. Шварцкопф, А. И. Платоненко, Е. О. Меркушев; под общ. ред. к. п. н., доцента О. А. Козыревой. — Новокузнецк: КузГПА, 2013. — 51 с. — ISBN 978–5–85117–758–3.

2. Козырева О. А. RP-технология педагогического взаимодействия в системе высшего и дополнительного профессионального образования: монография /О. А. Козырева. — Новокузнецк: КузГПА: МОУ ДПО ИПК, 2007. — 385 с. — ISBN 5–85117–239–8.
3. Козырева О. А. Моделирование дефиниций категорий современной педагогики в структуре инновационной деятельности будущего педагога: монография /О. А. Козырева. — Новокузнецк: КузГПА: МОУ ДПО ИПК, 2008. — 374 с. — ISBN 978–5–85117–411–7.
4. Горбунова И. А. Профессионально-педагогический кейс педагога по физической культуре: учеб. пособ. / И. А. Горбунова, О. А. Козырева. — Кемерово: КРИПКиПРО, 2012. — 79 с. [+прил. на DVD]. — ISBN 978–5–7148–0378–9.
5. Колпаченко Л. Я. Портфолио обучающегося системы НПО и СПО: учеб. пособ./Л. Я. Колпаченко, О. А. Козырева. — Новокузнецк: МАОУ ДПО ИПК, 2011. — 46 с. [+прил. на DVD]. — ISBN 978–5–85117–554–1.

10. ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ, САМООБРАЗОВАНИЕ

Самообразование как составляющая профессионального саморазвития педагога высшей школы

Внукова Ольга Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент
Киевский национальный университет технологий и дизайна (Украина)

В статье рассмотрены особенности профессионального саморазвития педагога высшей школы и роль самообразования в этом процессе. Предложены формы содействия самообразованию преподавателей высших учебных заведений.

Ключевые слова: педагог высшей школы, профессиональное саморазвитие, самообразование.

Модернизация образовательной сферы на современном этапе требует от педагогов не просто понимания и принятия ими целей и содержания этого процесса, а, прежде всего, эффективного саморазвития самих педагогов, которое может обеспечить реальные изменения в педагогической практике. В системе высшего образования особенно необходима актуализация личностного и профессионального потенциала педагогов для качественной подготовки специалистов.

Но в действительности не все педагоги высшей школы проявляют готовность к саморазвитию в профессиональной деятельности и активному самообразованию. Зачастую, некоторые из них выражают недовольство инициативами, которые внедряются администрацией вузов, неохотно осваивают информационные технологии, инновационные методики. Многие педагоги психологически не готовы постоянно пересматривать содержание своих дисциплин, разрабатывать новые курсы. Тем временем, обеспечивать развитие студента, как будущего профессионала, может только педагог, который сам находится в активном саморазвитии. Таким образом, существует противоречие между требованиями к профессиональному саморазвитию педагога высшей школы, и, в частности, к самообразованию, и не достаточной психолого-педагогической обеспеченностью этого процесса.

Анализ исследований и публикаций. Определенные аспекты саморазвития личности отображены в работах Сократа, Демокрита, Ж. Руссо, М. Монтессори, Я. Коменского, И. Песталотти, К. Ушинского, А. Макаренко, В. Сухомлинского и др. Разным проблемам профессионального саморазвития были посвящены научные труды современных исследователей: М. Боритко, Ю. Орлова, М. Сергеева, К. Абульхановой-Славской, П. Харченко, С. Елканова и др.

В последние десятилетия наблюдается усиленный интерес к проблеме саморазвития. В частности, были опу-

бликованы статьи по темам важности механизма саморазвития в профессиональном становлении личности (С. Кузикова), профессионального саморазвития студентов (И. Варфоломеева), будущих учителей и учителя (Т. Тихонова, О. Гандабура, И. Середя, И. Демичева), проектирования будущим преподавателем траектории личностно-профессионального саморазвития (Е. Пехота) и др. В диссертациях исследовались педагогические условия профессионального саморазвития будущих педагогов (М. Костенко), учителя информатики (Т. Тихонова), педагога-музыканта (П. Харченко), учителей изобразительного искусства (Т. Стригевич), будущих преподавателей высшей школы в процессе магистерской подготовки (Р. Цокур). Также по самообразованию педагогов написаны труды А. Айзенберга, Н. Рубакина, А. Арсеньева, А. Громцева, В. Новичкова, В. Шевченко, С. Юдаковой и др. О самообразовании педагогов и будущих учителей были защищены диссертации И. Соколовой, Е. Безниско. Однако недостаточно внимания уделено самообразованию в процессе саморазвития преподавателя вуза. Поэтому в статье мы рассматриваем самообразование как составляющую профессионального саморазвития педагога высшей школы.

Изложение основного материала. Толковый словарь объясняет саморазвитие как умственное или физическое развитие человека, которого он достигает самостоятельными занятиями, упражнениями. Особое значение саморазвитие приобретает в контексте современных научных концепций, в которых данный феномен рассматривается как фундаментальная проблема личностного и профессионального роста человека, предпосылка успешной жизнедеятельности.

Профессиональное саморазвитие трактуется как процесс развития личности, ориентированный на высокий уровень профессионализма и профессиональных достижений (Н. Кузьмина, А. Маркова, Л. Рыбалко и др.). Про-

фессиональное саморазвитие имеет в основе сложную систему мотивов и особый источник активности. Этот процесс обусловлен новыми целями и требованиями, которые появляются в соответствии с изменениями идеальных представлений о профессиональной деятельности.

Профессиональное саморазвитие педагогов мы определяем как осознанные действия по совершенствованию своей личности как профессионала, это — целенаправленный процесс повышения уровня своей профессиональной компетентности, педагогической техники и развития профессионально значимых качеств в соответствии с внешними социальными требованиями, условиями профессиональной деятельности и собственной программой. Мы исходим из того, что движущей силой и источником профессионального саморазвития педагога высшей школы является его осознанная потребность в этом процессе, вызванная желанием быть лучше, успешнее, иметь признание окружающих, получать удовольствие от процесса и результатов профессиональной деятельности. Основными направлениями саморазвития личности есть самовоспитание (воспитание воли, качеств характера, определенной модели поведения) и самообразование (познание нового, осмысление информации, ее интеграция с имеющимися знаниями, интеллектуальное обогащение).

На современном этапе разные подходы в определении самообразования дают возможность рассматривать это понятие и как процесс развития интеллектуальных качеств и способностей, и как вид познавательной деятельности, и как средство саморазвития [2]. Самообразование характеризуется: 1) как особая форма самостоятельной познавательной деятельности, 2) как путь самосовершенствования личности, выступающий в форме определенным образом организованного самостоятельного познавательного процесса, 3) как компонент системы непрерывного профессионального образования [4, с. 28]. В рамках последнего подхода самообразование рассматривается как стержень целостной системы, пронизывающий эффективность ее функционирования на разных этапах жизнедеятельности человека. Смысл самообразования выражается в удовлетворении познавательной активности, растущей потребности педагога в самореализации путем непрерывного образования. В педагогических трудах по повышению квалификации самообразование признано одной из наиболее динамичных форм повышения уровня специалиста. Самообразование более эффективно по сравнению с другими формами обучения, поскольку знания и опыт, полученные самостоятельно путем собственных познаний, открытий, ошибок становятся преобразователем личности на пути к совершенствованию.

Мы рассматриваем самообразование как составную часть саморазвития личности. Под самообразованием преподавателя высшего учебного заведения понимаем добровольную деятельность, направленную на освоение общей культуры, современных педагогических идей и технологий, которая содействует повышению качества и ре-

зультативности учебно-воспитательного процесса и самосовершенствованию педагога. В качестве основных характеристик самообразования выделяем его осознанность, целенаправленность и систематичность.

В процессе самообразования педагог может использовать различные источники информации: изучение литературы, просмотр телепередач или видеороликов, прохождение курсов повышения квалификации, посещение семинаров и конференций, посещение занятий коллег с последующим обменом опытом и т. п. [3]. Интенсивное развитие информационных технологий меняет условия самообразования. Интернет с его возможностями общения по электронной почте, участия в чатах, форумах, мастер-классах, тематических видеоконференциях, семинарах способствует виртуальному объединению педагогов в решении вопросов самообразования.

Поддерживаем мысль А. Айзенберга о том, что «самообразование может развиваться при соблюдении двух кардинальных условий: наличии потребности в самообразовании и определенной ситуации для ее удовлетворения» [1, с. 16]. Потребности в самообразовании у каждого педагога свои, специфические, так как на них влияют различные факторы, а именно: структура личности, интересы, научная, психолого-педагогическая и специальная подготовка, общеобразовательный уровень; педагогический опыт, место и результаты работы, уровень развития и др.

В процессе нашего исследования было проведено изучение потребностей самообразования преподавателей разных вузов г. Киева на курсах повышения квалификации Института последипломного образования КНУТД. Оказалось, что для большинства опрошенных преподавателей потребность самообразования связана с освоением современных технологий обучения, приобретения новых знаний по методике преподавания, но в меньшей степени с самоактуализацией в творческой педагогической деятельности.

На наш взгляд, *самообразование педагога будет эффективным, когда:* реализуется потребность личности в саморазвитии, педагог умеет оценить себя, владеет способами самопознания и самоанализа, готов к изменениям, владеет способностью к рефлексии, направленной на осознание собственных действий, чувств, на анализ своей деятельности. Также важна программа самообразования, которая включает общеобразовательное, предметное, научное, психолого-педагогическое и методическое направления. Анкетирование преподавателей показало, что треть из них не имеет четкой программы самообразования, а остальные затрудняются ее охарактеризовать по всем направлениям.

В самообразовании педагога должны быть следующие результаты: повышение качества преподавания предмета, педагогического взаимодействия со студентами, написание пособий, статей, учебников, программ, проведение исследований, разработка и внедрение новых форм, методов и приемов обучения, подготовка докладов, выступлений, дидактических материалов, тестов, методических

рекомендаций и др. В анкетах преподаватели указывали на выделенные параметры результативности самообразования. В то же время называли причины, по которым затрудняется процесс самообразования: отсутствие времени, нехватка источников информации, материальных ресурсов, отсутствие стимулов и др. Преподаватели отмечали большое значение в процессе самообразования позитивной атмосферы в коллективе, умения менеджеров вуза поддержать творческие инициативы педагогов.

Работа над собой является процессом сложным, креативным, который не может быть жестко регламентирован и который требует содействия. Такое понимание проблемы позволило нам разработать методику «Самообразование в профессиональном саморазвитии педагога», которая была апробирована на выше названных курсах. Методика включает предоставление теоретического материала (лекции с презентацией) по проблемам профессионального саморазвития и самообразования педагога, а также психолого-педагогический тренинг, цель которого — формирование потребности в самообразовании как составляющей саморазвития в плане актуализации

творческого потенциала, обучение самоменеджменту в процессе самообразования. Эта методика получила одобрение слушателей курсов и является, на наш взгляд, одной из форм содействия самообразованию педагогов высшей школы в процессе их профессионального саморазвития.

Выводы. Самообразование становится частью профессионального саморазвития преподавателя вуза в той степени, в какой оно является объектом рефлексии (самоанализа и активного осмысления состояния и действий педагога). Чтобы самообразование было основой для эффективного труда и повышения качества образовательно-воспитательного процесса в высшей школе, педагогам необходима поддержка и содействие. Методика «Самообразование в профессиональном саморазвитии педагога» является, на наш взгляд, одной из форм такого содействия, которая может использоваться на курсах повышения квалификации для преподавателей вузов. Дальнейших исследований требуют вопросы совершенствования самообразования педагогов в современных условиях развития информационных технологий.

Литература:

1. Айзенберг А. Я. Самообразование: история, теория и современные проблемы: учеб. пособие для вузов / А. Я. Айзенберг. — М.: Высшая школа, 1986. — 128 с.
2. Ключко А. О. Самоосвітня діяльність вчителя як педагогічна проблема [Електронний ресурс] / А. О. Ключко. — Режим доступа: <http://www.narodnaosvita.kiev.ua>.
3. Синявина Л. Ю. Самообразование преподавателя — как фактор повышения качества образовательного процесса. // Интернет-журнал «Эйдос». — 2011. — 11 января. <http://www.eidos.ru/journal/2011/0111-01.htm>.
4. Тарасенко Е. В., Осипова О. П. Понятие самообразования учителя как объекта внешнего управления // Вестник ЮУрГУ. — 2010. — № 23. — С. 28–31.

Качественное самообразование педагогов — залог самореализации личности

Мишарина Виктория Геннадьевна, учитель технологии
МБОУ СОШ № 2 (с. Арзгир, Ставропольский край)

Древняя мудрость гласит: Кто стоит на месте, тот отстает.

А кто не хочет отставать, должен двигаться вперед, и не останавливаясь, достигнув вершины, а подниматься выше. В этом и заключается основная миссия современного педагога. Уже недостаточно быть на уроке и вне него актером, режиссером, делопроизводителем, дирижером, дипломатом, психологом, новатором и компетентным специалистом. Модель современного педагога предполагает готовность к применению новых образовательных идей, способность постоянно учиться, быть в постоянном творческом поиске.

Самообразование — это целенаправленная познавательная деятельность, управляемая самой личностью для приобретения системных знаний в какой-либо области науки, техники, культуры, политической жизни и т. п.

Ожегов дает такое определение: «самообразование — это приобретение знаний путем самостоятельных занятий без помощи преподавателя».

Педагогу самостоятельная работа по самообразованию позволяет пополнять и конкретизировать свои знания, осуществлять глубокий и детальный анализ возникающих в работе с детьми ситуаций.

Педагог, владеющий навыками самостоятельной работы, имеет возможность подготовиться и перейти к целенаправленной научно-практической, исследовательской деятельности, что свидетельствует о более высоком профессиональном, образовательном уровне, а это, в свою очередь, влияет на качество воспитательно-образовательного процесса и результативность педагогической деятельности.

На современном этапе развитие образовательного учреждения, совершенствование качества обучения и вос-

питания напрямую зависит от уровня подготовки учителя. Неоспоримо, что уровень подготовки должен постоянно повышаться — прохождение курсовой подготовки, участие в семинарах, практикумах, конкурсах, но вне самообразования идея личностного и профессионального развития педагога неосуществима. В системе подготовки учителя важное значение приобретает изменение его индивидуального стиля работы, который происходит в процессе формирования опыта творческой деятельности и зависит от условий постоянно меняющейся образовательной среды. Индивидуальный стиль работы предполагает развитие авторского мышления учителя, проявляется в овладении творческими умениями анализировать условия образовательной среды, предвидеть последствия изменения образовательной среды, оценивать собственные интеллектуальные ресурсы, прогнозировать результаты своей деятельности, выявлять потребности общества в данный период и в перспективе проектировать гибкую модель собственного образовательного маршрута в соответствии с перспективными потребностями общества.

Однако, как бы ни были высоки способности учителя к самообразованию, не всегда этот процесс реализуется на практике. Причины, которые чаще всего называют педагоги, — это отсутствие времени, нехватка источников информации, отсутствие стимулов и др. Что же должно подтолкнуть учителя к самосовершенствованию, стать потребностью к развитию и саморазвитию и как эту потребность развить?

Научить творчеству нельзя, но побудить педагогов сделать несколько шагов в своем профессиональном развитии можно. Необходимо создать такие условия, которые помогут «включиться в процесс», а для некоторых это станет образом жизни.

Определим составляющие этой **потребности, мотивы, побуждающие учителя к самообразованию:**

- необходимость поиска и анализа новой информации;
- желание творчества (работа должна быть интересной и доставлять удовольствие);
- соответствие современным требованиям;
- конкуренция;
- общественное мнение;
- интерес к делу.

Сегодня используются самые разнообразные **формы организации самообразования педагога:**

- 1) специальная образовательная подготовка (получение высшего образования или второй специальности);
- 2) повышение квалификации (на курсах и в межкурсовой период):

- в рамках курсовой подготовки в ИПКРО
- с использованием дистанционных технологий
- 3) групповая самообразовательная работа:
 - работа методических объединений, творческих групп (проведение собеседований, ежегодных отчетов, посещение и анализ уроков коллег)
 - проведение циклов лекций, семинаров, педагогических чтений
- 4) индивидуальная самообразовательная работа с помощью:
 - средств массовой информации, библиотек, музеев,
 - вычислительной и оргтехники,
 - исследований, экспериментов,
 - осмысления передового опыта и обобщения собственной практической деятельности
 - формирование портфолио (участие в конкурсах, мастер-классах, и т. д.)

Результат самообразования.

Каждая деятельность бессмысленна, если в ее результате не создается некий продукт, или нет каких-либо достижений.

И в личном плане самообразования учителя обязательно должен быть список результатов, которые должны быть достигнуты за определенный срок.

Каковы могут быть **результаты самообразования учителя:**

- разработанные или изданные методические пособия, статьи, программы, сценарии, исследования;
- разработка новых форм, методов и приемов обучения;
- разработка дидактических материалов, тестов, наглядностей;
- выработка методических рекомендаций по применению новой информационной технологии;
- доклады, выступления; разработка и проведение открытых уроков по собственным, новаторским технологиям;
- создание комплектов педагогических разработок;
- проведение тренингов, семинаров, конференций, мастер-классов, обобщение опыта по исследуемой проблеме (теме);
- повышение качества преподавания предмета.

В заключении отмечу, что чем больше информации, методов и инструментов в своей работе использует учитель, тем больше эффект от его работы.

Показатели эффективности педагогического самообразования — это, прежде всего, качество организованного учителем учебно-воспитательного процесса и профессионально-квалификационный рост педагога.

Литература:

1. Митина Л. М. Учитель как личность и профессионал. — М.: Дело, 1994.
2. Самоукина Н. В. Психология и педагогика профессиональной деятельности. — М.: Ассоциация авторов и издателей «ТАНДЕМ»; Издательство ЭКМОС, 1999.
3. Эверт Н. А. Диагностика профессиональной культуры и мастерства работников образования. — Красноярск, 2004.

Профессиональное саморазвитие как важнейшее условие эффективной деятельности юриста

Назарова Анна Сергеевна, аспирант

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

В статье рассматривается роль профессионального саморазвития для успешной профессиональной деятельности юриста, определяются основные особенности постдипломного образования юриста. Автор рассматривает профессиональное саморазвитие как цель постдипломного образования специалистов в области права.

Ключевые слова: профессиональное саморазвитие, постдипломное образование, противоречия в системе образования, потребности, нормативно-правовая система, юрист.

В современном обществе возникает ряд противоречий в области профессиональной деятельности специалистов в области права, к которым можно отнести следующие: всевозрастающие требования к профессиональным умениям специалиста, к его личности и отсутствие научно обоснованной теории профессионального саморазвития юриста; большим количеством подходов к профессиональному саморазвитию и отсутствие научного подхода к профессиональному саморазвитию юриста, в рамках которого эффективно осуществляется его формирование; индивидуальный, разрозненный характер системы профессионального саморазвития юриста и дискретный характер сложившейся системы постдипломного образования специалистов в области права. В условиях данных противоречий возникает проблема формирования способности юриста к профессиональному саморазвитию.

Изменения, происходящие сегодня в нормативно-правовой системе, приводят к постоянным нововведениям в профессиональной деятельности юристов различных уровней, увеличению потока информации, ее стремительному обновлению, что приводит к мобильности самой правовой системы. Соответственно и сами юристы, становятся объектами этой мобильности. Успешное окончание ВУЗа еще не является доказательством того, что в дальнейшем, в своей профессиональной деятельности данный выпускник достигнет большого успеха. Это обуславливает необходимость в постоянном обновлении знаний, формированию новых умений, а также процесс диагностики и коррекции достигнутых профессиональных результатов. Все это может осуществляться только в рамках профессионального саморазвития.

Проблема профессионального саморазвития как цели постдипломного образования юриста не достаточно изучена. Она не была предметом конкретного исследования, однако в философии, психологии и педагогике накоплен определенный опыт для более глубокого изучения данной проблемы.

Психологические основы саморазвития можно найти в работах К. А. Абульхановой-Славской, А. Адлера, Л. С. Выготского, В. П. Зинченко, И. С. Кон, А. Маслоу,

К. Роджерса, С. Л. Рубинштейна, Г. А. Цукермана [2], [11], [12], [19], [20], [23].

Выявление сущности процесса педагогического обеспечения саморазвития личности отражено в исследованиях В. И. Андреева, О. С. Газмана, Н. Б. Крыловой, Л. Н. Куликовой [3], [14], [12], [13].

Большое количество работ также посвящено саморазвитию в профессиональной деятельности педагога (А. А. Бодалев, Ю. Н. Кулюткин, Н. Д. Хмель, А. К. Маркова, И. Л. Фельдман, Н. Д. Иванова, А. К. Рысбаева, В. М. Антипова, Ф. Б. Балкизова, Е. Н. Богданов, Н. В. Бордовская, Н. М. Борытко и др.) [7], [15], [22], [16], [21], [18], [6], [10], [12], [9].

Ряд исследований раскрывают сущность и особенности формирования профессионального саморазвития в конкретных условиях у отдельных категорий юристов (Полянская В. А., Абдурагимов А. М., Журавлева Т. Л. и др.) [17], [1].

Под саморазвитием мы понимаем концентрацию отдельной личности на самосовершенствовании и самореализации своих целей и желаний.

Н. М. Борытко определяет саморазвитие как целенаправленный процесс самосозидания человека, обеспечивающий неповторимость и открытость его индивидуальности [8].

Профессиональное саморазвитие юриста — это целенаправленный процесс специалиста в области права на самосовершенствование своих профессиональных умений и навыков.

По мнению Л. И. Анциферовой [4] необходимо создавать условия для конструирования непрерывного образования специалиста как синтез мировоззренческой, духовной, нравственной, и профессиональной составляющей. Соблюдать преемственность между базовым профессиональным и постдипломным образованием. Поэтому профессиональное саморазвитие должно рассматриваться как цель постдипломного образования юриста.

Л. Д. Гительман, подчеркивал, что профессиональное саморазвитие не массовое и даже не типичное явление, так как не все обладают качествами, которые необходимы для целенаправленной работы над собой.

Но вместе с тем, значимость профессионального саморазвития для эффективности профессиональной деятельности очевидна.

Постдипломное образование как правило направлено на закрепление уже ранее сформированных профессиональных умений и навыков. Но вместе с тем, в процессе профессиональной деятельности у юриста возникают потребности в приобретении новых знаний и формировании новых умений. И здесь важнейшим условием успешной профессиональной деятельности юриста становится его профессиональное саморазвитие.

Реализовать же потребности в приобретении этих знаний умений и навыков можно только путём активного саморазвития, которое обеспечивает формирование точных представлений о путях и методах целенаправленного решения задач собственного самосовершенствования.

Если рассматривать понятие саморазвития сквозь призму профессии юриста, то саморазвитие можно определить как процесс целенаправленного развития себя как специалиста в области права, который включает в себя прежде всего самосовершенствование тех компетенций, которые обеспечивают успех в профессиональной деятельности. Саморазвитие юриста, его значимость и сам процесс осуществления базируется на особенностях профессиональной деятельности, которые предполагают:

- широкий спектр распространения (от государственных структур — правоохранительных органов, до общих управленческих и хозяйственных структур);

- высокие требования к образованию специалиста (как правило это окончание ВУЗа или ученая степень);

- ответственность за совершаемые действия (юрист принимает решения, от которых зависит жизнь людей — заключение под стражу, утверждение обвинительного заключения, предъявление исков и др.);

- подверженность стрессовым ситуациям (постоянное общение с людьми, ведение переговоров, ненормированный рабочий день, часто специалисты в области права работают на выходных и ночами);

- определенные требования к личности юриста (так как действия юриста являются гласными, находятся под наблюдением общества, юристом может стать человек только с безупречной репутацией, обладающий определенными моральными ценностями и идеалами).

Исходя из данных особенностей профессиональной деятельности складывается ряд требований к индивиду, который собирается устроиться юристом, к ним мы можем отнести следующие:

- определенный уровень интеллектуального развития;

- уровень сформированности профессиональных компетенций;

- состояние здоровья индивида;

- безупречная репутация;

- прогнозируемый рост профессиональных умений.

Рост профессионального саморазвития после трудоустройства на работу юриста происходит не сразу, а посте-

пенно, в определенные периоды может обостряться или затухать. Это во многом зависит от условий в которых оно происходит, внешних и внутренних факторов, а также от личности самого специалиста в области права.

Само формирование способности к профессиональному саморазвитию происходит путем длительного естественного созревания. Период данной длительности может быть значительно сокращен в случае высокой мотивации к профессиональному саморазвитию у субъекта, которая прежде всего связана с высокой потребностью к реализации внутреннего потенциала направленного на достижение профессионального успеха. При этом обязательным условием является учет закономерностей отношения между системами внешней и внутренней мотивации, когда внешняя мотивация способствует усилению мотивации внутренней или когда реализация внутренних мотивов приводит к внешнему стимулированию. В течение длительного времени профессиональные традиции той или иной организации в которой работает юрист, нормы поведения и ценностные ориентации могут стимулировать специалиста в области права к самосовершенствованию или наоборот, полностью её блокировать. В первом случае это характерно для организаций, где созданы все необходимые условия к стимулированию профессиональных достижений, профессиональному саморазвитию, вторая группа — как правило предполагает полное безразличие к профессиональным достижениям юриста или даже наказанию за инициативу. Кроме того, не мало важную роль играет сам руководитель, который стоит во главе государственного органа или коммерческой организации. Если это успешный человек, постоянно находящийся в процессе саморазвития, уважающий своих сотрудников, поощряющий их достижения, то это приводит как правило к тому, что все нижестоящие сотрудники стремятся ему подражать, ставят себе в пример, и он для них будет являться эталоном, к которому следует стремиться.

Также не следует забывать и о жизненном опыте юриста, его личном мировоззрении, которое несомненно влияет на успешную профессиональную деятельность и профессиональное саморазвитие. Представления об окружающем мире о поступках совершаемых окружающими, в том числе и коллегами, конкретные действия и поступки самого субъекта профессионального саморазвития проходят сквозь призму его мировоззрения, сложившегося до вступления в профессиональную деятельность и продолжающего формироваться уже в течении этой деятельности.

Ну и несомненно важным аспектом, влияющим на профессиональное саморазвитие юриста является система постдипломного образования в рамках конкретного учреждения в котором он работает. Данная система должна быть организована таким образом, где главной целью будет не закрепление и повторение и ранее полученных знаний, и не только наполнение профессионального сознания юриста новыми знаниями, а прежде всего целью такого профессионального саморазвития юриста

должно являться стремление научить юриста учиться, но учиться самостоятельно, где он будет сам выступать и учителем и учеником. Другими словами, профессиональное саморазвитие юриста должно стать целью постдипломного образования специалистов в области права. И самое главное, в данном постдипломном образовании, помочь юристу осознать, что его успех в профессиональной деятельности зависит не от хорошего преподавателя, а прежде всего от него самого, от его стремления к самосовершенствованию. Здесь снова важно обратить внимание на то, что самостоятельно осознать данную необходимость может не каждый. Профессиональное саморазвитие долгий и сложный процесс, который протекает в течении всей профессиональной деятельности. Субъект профессионального саморазвития прежде всего должен обладать такими качествами как — упорство, терпение и постоянство. Упорство предполагает способность не сдаваться, подниматься даже при самых громких поражениях. Терпение дает специалисту в области права способность долгие годы достигать своей мечты в области профессиональной деятельности, как правило, это получить определенную должность вне зависимости от того, какие он несет потери, и как долго ему предстоит трудиться, порою отказывая себе во всем (семье, друзьях, развлечениях и т. д.). Постоянство предполагает не отступление от поставленной цели не при каких обстоятельствах. В случае, если юрист сам не может определиться чего он хочет и при первых неудачах меняет цель или даже профессию, саморазвитие заканчивается неудачей.

В данном случае именно постдипломное образование юриста помогает осознать значение саморазвития для успешной профессиональной деятельности, и воспитать такие качества как — упорство, терпение и постоянство. В рамках постдипломного образования, юристу прежде всего необходимо помочь определить не просто жизненную цель, а свое предназначение. И важно, чтобы осознавая его (особенно молодые специалисты) руководствовались не престижем профессии или желаниями родителей, а прежде всего своими собственными интересами. Ведь человек окончивший юридический факультет, еще не может быть назван профессионалом. Возможно поработав несколько месяцев он начинает понимать, что это совсем не его призвание и тогда о каком профессиональном саморазвитии не может быть речи. Возможно также, что на данном этапе молодой специалист определиться с областью профессиональной деятельности, в которой он хочет работать. Индивидуальные особенности личности и его мировоззрение могут сделать из выпускника отличного адвоката и совсем бесперспективного

прокурора, именно поэтому данный этап в организации профессионального саморазвития юриста очень важен.

После того, как субъект профессионального саморазвития своим предназначением определяет все таки именно деятельность в области права, необходимо помочь ему в определении планов на свою профессиональную деятельность. Идеально, если юрист распишет такой план не на один только год, а на несколько лет вперед, выберет определенную тактику в осуществлении этого плана. Важно, чтобы достигнув даже больших высот, юрист продолжал двигаться вперед, ставив перед собой все новые и новые цели, и только тогда он не будет подвержен синдрому профессионального выгорания. Здесь важно научить субъектов саморазвития записывать свои достижения, формировать способность к постоянной рефлексии, анализу собственных результатов профессиональной деятельности, как в течении каждого дня, так и в течении года. Ведь только осознание, что очередной рабочий день прошел зря, следовательно не приблизил юриста к своей профессиональной мечте, позволит ему в последующем таких ошибок не совершать и использовать время с пользой. Устанавливая собственные рекорды, специалист несомненно будет стремиться постоянно побеждать самого себя, достигать еще больших высот, добиваясь профессионального успеха. Однако в том случае, если у такого специалиста появится кумир профессиональной деятельности, который достиг больших высот, это будет способствовать еще большему профессиональному успеху, дающему стремительные результаты профессиональному саморазвитию. Ведь в данном случае юрист будет сравнивать собственные достижения и рекорды не только со своими в прошлом году, но и с достижениями конкретного человека.

Постдипломное образование юриста таким образом должно помочь осознать специалисту, не только необходимость профессионального саморазвития, а прежде всего его значение в достижении профессионального успеха, в результативности профессиональной деятельности.

Подведем итог сказанному:

— В современной системе юридического образования возникает ряд противоречий, в результате которых возникает проблема формирования способности юриста к профессиональному саморазвитию.

— Профессиональное саморазвитие юриста является длительным процессом, происходящем на протяжении всей профессиональной деятельности.

— Профессиональное саморазвитие следует рассматривать как цель постдипломного образования юриста.

— Профессиональное саморазвитие является важнейшим условием эффективной деятельности юриста.

Литература:

1. Абдурагимов А. М./Субъектная регуляция процесса личностно-профессионального развития будущих юристов/диссертация/19.00.13, 19.00.06 — Москва, 2010/электронный ресурс/дата обращения 03.01.2014/ Библиотека авторефератов и диссертаций по педагогике <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-08/dissertaciya-pedagogicheskie-osnovy-kulturologicheskoy-podgotovki-budushego-uchitelya#ixzz2pRt29aR0>

2. Абульханова-Славская, К. А. Деятельность и личность [Текст] / К. А. Абульханова-Славская. — М.: Наука, 1980. — 335 с
3. Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития. — Казань, 1996.
4. Анциферова, Л. И. Психологические закономерности развития личности взрослого человека и проблема непрерывного образования // Психол. журнал. — 1988. — Т. 1. — № 2. — С. 52–60.
5. Альфред Адлер/»Индивидуальная психология как путь к познанию и самопознанию человека»/ http://thelib.ru/authors/adler_alfred.html/ дата обращения 03.01.2014 г.
6. Балкизова Ф. Б. Акмеологические факторы продуктивной деятельности и мастерства учителя начальных классов сельской школы: Автореф. дис.. канд. психол. наук. — М., 2005. — 20 с.
7. Бодалев А. А. «Вершина в развитии взрослого человека»/ электронный ресурс/дата обращения 04.01.2013 г./ Библиотека авторефератов и диссертаций по педагогике <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-08/dissertaciya-pedagogicheskie-osnovy-kulturologicheskoy-podgotovki-buduschego-uchitelya#ixzz2pRt29aR0>
8. Борытко Н. М., Мацкайлова О. А. /Становление субъектной позиции учущегося в гуманитарном пространстве урока: Монография/ Волгоград: Изд-во ВГИПКРО, 2002.
9. Борытко Н. М. Педагог в пространствах современного воспитания / Науч. ред. Н. К. Сергеев. — Волгоград: Перемена, 2001. — 214 с.
10. Бордовская Н. В., Реев А. А. Педагогика. Учебник для вузов — СПб: Питер, 2000
11. Выготский Л. С./ Собрание сочинений (том 1–6) + работы разных лет/ из-во педагогика, Феникс, АПН РСФСР/год издания: 1934–2001
12. Кон И. С. / В поисках себя. Личность и её самосознание. — М.: Политиздат, 1984. — 336 с.
13. Куликова Л. Н. Воспитать себя. М.: Просвещение, 1991.
14. Крылова Н. Б. Эстетический потенциал культуры. М.: 1990.
15. Кулюткин Ю. Н., Бездухов В. П. Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя. — Самара: СамГПУ, 2002
16. Маркова А. К. «Психология профессионализма»/ электронный ресурс/ дата обращения 04.01.2014/ <http://forum.partnerstvo.ru/showthread.php?p=55971>
17. Полянская В. А./Профессиональная направленность студентов-юристов и ее динамика на начальном этапе освоения юридической деятельности/ диссертация19.00.06 — Санкт-Петербург, 2004/электронный ресурс/ дата обращения04.01.2014 г./ Библиотека авторефератов и диссертаций по педагогике <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-08/dissertaciya-pedagogicheskie-osnovy-kulturologicheskoy-podgotovki-buduschego-uchitelya#ixzz2pRt29aR0>
18. Рысбаева А. К. Культура профессионально-педагогического общения в коллективе студенческой группы: Автореферат дисс.: Казах. гос. пед. инст-т, 1991.
19. Роджерс К. «Становление личностью»/электронный ресурс/дата обращения04.01.2013г./stanovlenielichnostyu.doc
20. Рубинштейн, С. Л. Проблемы психологии в трудах Карла Маркса // «Советская психотехника», 1934, № 1
21. Фельдман И. Л. Развитие профессионального самопознания в структуре Я-концепции учителя начальных классов: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2005.
22. Хмель Н. Д., Ивахнова Л. А., Хан Н. Н. Формирование основ дидактической готовности учителя: Учебное пособие. — Алматы: РИМП Эксито, 1994.
23. Цукерман Г. А. Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов Рига, ПЦ «Эксперимент», 1997.

Формирование имиджа и авторитета в системе профессионального самообразования и саморазвития педагога

Щербакова Елена Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент
Московский городской педагогический университет

Для современного учителя важно уметь моделировать свой образ, создавать положительный профессиональный имидж и авторитет. Имидж — это образ человека, который складывается среди других людей. Это понятие было введено в начале 60-х годов XX столетия. В середине 90-х гг. XX в.

появились первые отечественные разработки по имиджированию. Понятие имидж происходит от латинского слова *imago* — образ и с лексемой — *imitari*, т. е. имитировать.

Имидж — это целостный, качественно определенный образ данного объекта, устойчиво живущий

и воспроизводящийся в массовом или индивидуальном сознании.

Имидж — это не только визуальное представление (манера одеваться, жестикуляция и т. д.), но образ мышления человека, поступки, внешний облик, привычки, манеры говорить, менталитет, поступки.

Выделяют разные типы имиджа.

Воспринимаемый имидж — это тот образ, который отражает то, как видят нас другие.

Требуемый имидж связан с конкретными профессиями, которые определяют их имиджевые характеристики. Для данного типа имиджа часто важен внешний образ (тип и форма одежды).

Личностный имидж — это образ человека, обусловленный его внутренними и индивидуальными качествами.

Профессиональный имидж — образ человека, определяемый его профессиональными характеристиками.

Имидж педагога — это эмоционально окрашенный, стереотипно воспринимаемый образ учителя, возникающий в сознании учащихся, коллег-педагогов, всего социального окружения.

Основные характеристики профессионального имиджа педагога: профессиональная компетентность, педагогические эрудиция, рефлексия, импровизация, общение.

Структура имиджа педагога состоит из нескольких составляющих:

1. Сам образ, т. е. целостная картинка, возникающая в сознании людей, когда они видят и воспринимают человека, а также то, что впоследствии остается в их памяти, когда человек уходит.

2. Внешние аспекты, к которым можно отнести манеру поведения, походку, жесты, мимику, одежду, причёску и т. д.

3. Внутренний аспект, включающий в себя интересы, эрудицию, творческие замыслы, хобби.

4. Процессуальный аспект, предполагающий темперамент, темп, пластичность, эмоции, волевые качества.

5. Ценностный компонент, который определяется жизненной позицией человека, приоритетами, установками, а также его легендой.

6. Профессиональную репутацию педагога: наработанный практический и теоретический опыт, авторские методики, отзывы детей, родителей и коллег о профессиональной компетентности, профессиональные награды и премии, авторские сайты, публикации.

Деятельность учителя публична, поэтому одним из профессиональных умений должно быть умение самопрезентовать себя. Самопрезентация — это способность показать свои определенные качества той или иной аудитории, в определенной ситуации, с определенной целью. Большое значение самопрезентация имеет при создании первого впечатления.

Создание имиджа педагога — сложный и длительный процесс. Приступая к формированию собственного имиджа, педагогу можно начать с рефлексии, проанализировать сущность педагогической деятельности и собст-

венное восприятие образа учителя. Важно не только выявить качества, необходимые современному учителю, но и определить для себя то качество, которое будет «изюминкой» индивидуального профессионального поведения.

Далее необходимо сформировать свой визуальный образ. Он включает в себя не только внешний вид, но и средства невербального общения (жестикуляцию, мимику и т. д.). Внешний вид педагога является одним из факторов успешности педагогической деятельности. Внешний вид помогает человеку решить задачу привлечения к себе внимания, создать положительный настрой на себя, показать себя симпатичным человеком. Основные требования к внешнему виду: тщательная продуманность, современность и аккуратность костюма. Педагог своим внешним видом должен располагать к себе школьников, родителей, своих коллег, поэтому к выбору одежды он должен подходить очень внимательно и придерживаться одного из важнейших правил этикета: красиво выглядеть — значит проявлять уважение к окружающим.

Имидж педагога соотносится с преподаваемым им предметом. Должно быть соответствие образа учебного предмета и индивидуально — личностного стиля профессиональной деятельности учителя. Учитель-словесник должен тщательно следить за своей речью, не допускать стилистических и речевых ошибок, вырабатывать каллиграфический почерк, показывать пример начитанности, правильной работы с книгой, быть знакомым с литературой разных жанров и времен. Учитель физической культуры должен стать примером здорового образа жизни.

Авторитет (от лат. *auctoritas*) — достоинство, сила, власть, влияние. **Авторитет** — это добровольно принимаемое индивидом влияние какого-либо лица, основанного на признании его достоинств. Выражается в способности направлять без принуждения поступки и логику мышления другого человека (или людей) по желательному пути. Он основан на знаниях, нравственных достоинствах, жизненном опыте.

Происхождение этого термина связано с историей Древнего Рима, где авторитетом называлась власть сената в отличие от власти других органов управления. А. С. Макаренко отмечал, что смысл авторитета педагога состоит в том, что он не требует никаких доказательств и принимается как несомненное достоинство старшего, как его ценность. Педагог, не имеющий авторитета, не может быть педагогом.

Авторитет учителя — это его профессиональная и личностная позиция, определяющая влияние на учащихся, опирающаяся на высокие личностные и профессиональные качества.

Авторитет связан с ценностной ориентацией и особенностями деятельности группы и определяет степень внушаемого действия данного человека. Авторитет педагога оказывает сильное психолого-педагогическое и эмоциональное воздействие на обучаемых.

К особенностям авторитета педагога исследователи относят:

- нравственную сущность личности педагога (открытость, искренность, настойчивость, отсутствие давления);
- нравственное самосовершенствование (требовательность к себе, принципиальность, идейная позиция, гражданская убежденность);
- интеллектуальную развитость, духовность, независимость суждений и образованность;
- уважение личности воспитанника, создающее благоприятную атмосферу взаимодействия обучающихся и педагога.

Структура авторитета педагога:

- **профессиональный компонент** (специальная эрудиция, методическое мастерство, педагогическая техника, технологическое разнообразие и др.);
- **личностный компонент** (характерологическая составляющая — черты характера, создающие предпосылки для формирования авторитета: чуткость, отзывчивость, уверенность, привлекательность);
- **ценностный компонент** (нравственные, философские, эстетические ценности, носителем которых является педагог);
- **культурологический компонент** (культура поведения, общая эрудиция, круг интересов, стиль общения, культура педагога в самом широком ее понимании и др.);
- **социальный компонент** (социальная перцепция, социальная значимость профессии; социальный престиж профессии; социальные (профессиональные) стереотипы и др.);
- **ролевой компонент** (занимаемая должность, права и обязанности и др.).

Авторитет учителя определяется его многофункциональностью, поэтому профессиональные требования к учителю представлены и собственной профессиональной эрудицией по преподаваемому предмету, и знанием разнообразных методик обучения, и владением педагогическими технологиями.

В раннем возрасте авторитетом для ребёнка выступают родители. С одной стороны они являются носителями ценностей, которыми должен овладеть дошкольник, с другой — они призваны контролировать процесс овладения этими ценностями.

С поступлением ребёнка в школу происходит расширение круга его общения, появляются новые авторитетные для него лица. Успешность развития личности школьника во многом зависит от того, насколько авторитетными становятся педагоги в его глазах, а также от отношенческих позиций: «ученик — учитель». Возможность влияния педагога на учащихся полностью зависит от его авторитета.

В основе послушания ученика лежат доверие к учителю, убежденность в его правоте, готовность разделить с педагогом ответственность за принимаемые решения. Высоко ценится учениками высокая предметная компе-

тентность, квалификация, человечность, способность к пониманию и поддержке, отзывчивость.

Атмосфера, создаваемая авторитетным педагогом, пробуждает стремление к творческой деятельности, самоутверждению, стремлению жить и работать в коллективе.

То, какие чувства ассоциируются у ученика с учителем, имеет первостепенное значение в построении авторитетных отношений. Личные и профессиональные качества учителя могут создавать как позитивные, так и негативные предпосылки, таким образом, либо способствуя формированию его авторитета, либо отягощая ситуацию, и усложняя решение этой проблемы.

Если педагог ориентирован на превосходство своей роли, на авторитарные методы управления, это приводит к потере интереса к учёбе, к безволию и бездумному повиновению ребенка. Власть учителя, не подкреплённая личным авторитетом, оказывает на воспитанников деморализующее влияние.

Существуют ложные формы создания авторитета. Иногда педагоги допускают панибратство в отношениях с учащимися, заискивают перед ними, чем ставят себя в зависимое от них положение. Такие взаимоотношения негативно сказываются на качестве обучения и на авторитете педагога.

Необходимыми качествами педагога являются сила воли, умение до конца довести свои требования, умение владеть своими эмоциями в раздраженном состоянии, уравновешенность, умение избежать высокомерия, многословия, грубых выражений, самовосхваления.

Авторитет отдельного учителя эффективно действует на фоне авторитета всего педагогического коллектива, имеющего свое лицо, единство целей, содержания, форм и методов воспитания, когда в нем объединяются творчески мыслящие личности.

Важной составляющей профессионального саморазвития педагога является педагогическая этика. **Педагогическая этика — это совокупность норм и правил поведения педагога, обеспечивающая нравственный характер педагогической деятельности и взаимоотношений, обусловленных педагогической деятельностью; наука, изучающая происхождение и природу, структуру, функции и особенности проявления морали в педагогической деятельности; профессиональная нравственность педагога.** Специфика педагогической этики обусловлена тем, что педагог имеет дело с хрупким, изменяющимся «объектом воздействия» — ребенком. Отсюда повышенная деликатность, тактичность, ответственность.

Закладывая основы мировоззрения, учитель дает учащимся и основы этических знаний. Для этого учителю необходимо самому усвоить идеи и ценности высокой морали и стремиться воплощать их в жизнь. Педагогическая этика выявляет особенности проявления педагогической морали, формы реализации принципов нравственности, этических категорий в педагогическом труде.

С этим напрямую связано такое понятие, как педагогическая справедливость — это мера объективности воспитателя, уровня его нравственности, воспитанности, добра, честности, гуманизма. Педагогическая справедливость проявляется в учительской оценке поступков учащихся, их отношения к учёбе, общественно полезной деятельности.

Педагогический такт — одна из форм реализации педагогической этики. **Педагогический такт** — есть проявление чувства меры в деятельности учителя, включающее в себя гуманизм, безусловное уважение личностных достоинств ученика, справедливость, выдержку, умение владеть своими эмоциями и настроением в отношениях с учениками, их родителями, коллегами.

Основными элементами педагогического такта являются: требовательность и уважительность к воспитаннику, умение видеть и слышать ученика, сопереживать

ему, деловой тон общения, внимательность, чуткость педагога.

О наличии педагогического такта у учителя говорит:

- внешний облик учителя;
- умение грамотно и целесообразно оценивать и решать педагогические задачи, выходить из сложных ситуаций;
- умение сдерживать собственные чувства и эмоции, не терять самообладания в сложной ситуации;
- умение сочетать разумную требовательность с чутким отношением к ученикам.

В заключение хочется отметить, что формирование эффективного имиджа и прочного авторитета на основе педагогической этики и такта в системе профессионального самообразования и саморазвития педагога является на сегодняшний день залогом формирования учительского мастерства.

Литература:

1. Андриади И. П. Основы педагогического мастерства: учеб. пособие. — М.: Академия, 1999. — 160 с.
2. Калюжный А. А. Психология формирования имиджа учителя. — М.: Владос, 2004. — 224 с.
3. Шепель В. М. Имиджелогия: секреты личного обаяния. М: Народное образование, 1997. — 320 с.
4. Щербакова Т.Н., Щербакова Е.В Имиджелогия для современного педагога. М.: Перспектива, 2012. — 210 с.
5. Якушева С.Д. Педагогический имидж современного преподавателя высшей школы / «Актуальные проблемы педагогики и психологии» (Часть I): материалы международной заочной научно — практической конференции. (23 ноября 2011 г.) стр.71—83 — Новосибирск: Изд. «Сибирская ассоциация консультантов», 2011. — 112с.

11. СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА

Этнические традиции греков Приазовья как основа семейного воспитания

Лукьянова Снежана Олеговна, аспирант

Классический частный университет (г. Запорожье, Украина)

В данной статье рассматривается проблема этнических традиций греков Приазовья, как одной из основ семейного воспитания детей. Проанализированы основные обряды греков Приазовья, связанные с рождением, крещением ребенка, присвоении имени, принятии его в дом. На основе анализа исследований автор определяет значимость семейных традиций в формировании этнического сознания будущего поколения.

Ключевые слова: традиции, обычаи, народные традиции, семейная педагогика, семейные традиции греков Приазовья.

This article considered to the problem of ethnic traditions AzovSea Greeks and its role in the bases of family education, analyzed the main rites of AzovSea Greeks, which associated with birth, baptism, rite of child appellation after birth, etc. By his investigations, author demonstrates the importance of family traditions in forming ethnic consciousness of future generation.

Keywords: traditions, rites, customs, national traditions, family pedagogy, AzovSea Greeks.

История человечества — бесконечный процесс непрерывной смены поколений, формаций, событий, цивилизаций и культуры. Накопленные ценности духовной и материальной культуры, которые были собраны на протяжении столетий, веков, бережно передаются от поколения к поколению. Сохранению и преумножению этих ценностей служат традиции, исследование которых позволяет формулировать и решать принципиально важные проблемы строения и функционирования общества и проводить содержательный анализ различных сфер общественной деятельности [4, с. 57]. В качестве традиции выступают определенные общественные установления, нормы поведения, ценности, идеи, обычаи, обряды и т. д. Традиции — это прочно устоявшиеся, унаследованные от предыдущих поколений и поддерживаемые общественным мнением формы поведения людей и их взаимоотношений или принципы, по которым развивается общечеловеческая культура [2, с. 5].

«У каждого народа, — писал К. Д. Ушинский, — своя система воспитания, свои традиции. Опыт других народов в деле воспитания есть драгоценное наследие для всех, но точно в том же смысле, в котором опыт всемирной истории принадлежит народам» [10, с. 5]. Важнейшее в воспитании детей — это бережное отношение к обычаям, культуре, которые были созданы трудом человека и природой.

Известные ученые, педагоги и писатели Я. А. Коменский, И. Г. Песталоцци, К. Д. Ушинский, И. Срезневский неоднократно высказывались о необходимости сохранения народных традиций, обычаев и обрядов в обучении, воспитании детей [9, с. 18]. Традиции, обычаи и обряды

издавна служили для регуляции деятельности и поведения людей. Именно этим объясняется их значение как средств народной педагогики, которые могут использоваться с целью социализации.

Центральное место в народной обрядности занимают семейные торжества, связанные с основными этапами жизни человека. Семейные отношения у мариупольских греков в XIX и в начале XX в. основывались на принципах, основанных на имущественном положении сторон, они были закреплены традицией, общественной моралью, воспринимались как общеобязательные. Определенная изолированность от воздействия извне на социально-бытовом уровне, обусловленная в прошлом социально-экономическими факторами, позволила грекам Приазовья сохранить этнические особенности в повседневной жизни [6, с. 118].

Семья была основной производственной ячейкой общества, ей принадлежало имущество — жилой дом и усадьба, земельные угодья и поголовье скота, инвентарь и транспортные средства и т. п. Распорядителем семейного имущества был глава семьи — как правило, старший по возрасту мужчина — главный работник. В его руках был семейный доход. Отсюда и тот уклад жизни, который в литературе именуется «патриархальным».

Типичная семья греков Приазовья состояла из двух или трех поколений — родителей с детьми (хозяев и их женатого сына с невесткой и детьми). Общественное мнение и традиционный этикет требовали от младших уважительного отношения к старшим. Невестка обязана была проявлять почтительность к свекру и свекрови. Сохранились

среди людей старшего возраста воспоминания о правилах избегания прямых контактов между свекром и снохой после ее вхождения в дом. В первое время свекор передавал снохе указания по хозяйству через посредника, чаще всего свою жену. Как утверждают греки Приазовья (жители поселка Сартана), во время трапезы, невестка не садилась со всеми за общим столом, а ела стоя в непосредственной близости. Постепенно осуществлялся обряд «развязывания языка»: свекор одаривал сноху и разрешал ей говорить [3, с. 5].

В системе греческой этнической традиции семья играет очень большую роль. Вопросами семейно-родовой жизни греков: обряды, традиции, занимались различные исследователи: Ю. Иванова, И. Пономарева, М. Араджиони, Т. Богадица и др., но они, в основном, носили исторический и этнологический характер.

Особое место в данной проблематике занимает вопрос, касающийся рождения детей. Исследуя данную проблематику, можно сделать вывод, что изучением истории воспитания детей греков ученые почти не занимались. Этим и обусловлена **цель данной статьи** — изучить основные семейные обряды греков Приазовья с участием детей, определить их значимость в формировании этнического сознания будущего поколения.

Так, в исследованиях этнографа Арабаджи С. С. рассматривается повседневная жизнь женщины-гречанки Приазовья в конце XIX — начала XX ст. Автор сообщает о достаточно показательном факте, что первые годы своей жизни девочка проводила в своеобразной изоляции: в своей колыбельке, представлявшей собой широкие полосы ткани, прикреплённые к гвоздю, вбитому в стену. Как только девочка начинала говорить и думать, ее учили не причинять никому зла, не обижать своих братьев и сестер. У греков существует поговорка: «Прежде, чем сказать слово, ты его пожуй» [1, с. 4].

Начиная с восьми лет, некоторые родители пытались отдавать девочку школу, но это было редким явлением, поскольку главным было удачно выйти замуж-создать семью. Известно, что начиная с этого возраста, чаще всего начиналась своеобразная психологическая подготовка девочки к созданию семьи. С этого периода жизни мама с бабушкой помогали ребёнку подготавливать приданное: одежду, украшения, постельные принадлежности, обучали рукоделию и кулинарии и т. п. Все приданное хранилось в специально отведенном месте «женский угол», там же девочка и занималась рукоделием: вышивала крестиком, вязала, прядла.

В древности о предстоящей свадьбе родители мальчика и девочки договаривались буквально с колыбели, считая такие браки более крепкими. Покорность со стороны детей считается признаком уважения и почитания старших, доверия их жизненному опыту [7, с. 23].

Рождение мальчиков приветствовалось больше, чем девочек, поскольку считалось, что парень остается вместе с родителями на всю жизнь. Приданое невесты было очень затратным, и состояло не только из одежды и украшений,

но и из разных предметов быта: посуда, ковры, и других предметов домашнего обихода.

Относительно воспитания мальчиков, следует сказать, что их воспитывали, как настоящих мужчин. Учили защищать младших, уважать старших, помогать отцу по хозяйству. Так, уже с малых лет отец брал мальчика на рыбалку, охоту, учил ездить верхом.

В греческих семьях рождение ребенка всегда считалось большим действием. Бездетность считалось большим несчастьем. В наши дни роды проходят в больницах, в прошлом их принимала на дому повивальная бабка — «монака». Обычная поза рожениц — сидя (известная в Передней Азии): на полу, посреди большого медного таза устанавливали треножник, на него сажали роженицу [8, с. 94].

Обычно, если рождался мальчик — его называли в честь дедушки (по отцу), если девочка — именем бабушки (по отцу).

Если же ребенок рождался в день святого или святой, то ему давали соответствующее имя, такое же имя давали ребенку и в церкви. Новорожденного показывали сначала дедушке и бабушке, которые дарили ребенку золотые украшения. Рождение ребенка приветствуется словами: «Φως στα μάτια σας», (Фосста матя сас) — «Свет твоим глазам».

Описанием обрядового фольклора греков Приазовья занималась Т. К. Богадица, — старший научный сотрудник Сартанского музея истории и этнографии греков Приазовья (поселок Сартана, Донецкой области) Так, в своей книге «Обрядовый фольклор греков Приазовья» особое место учения отводит описанию обряда, который проходит при рождении ребёнка у греков Приазовья.

Исследователь утверждает, когда новорожденного привозили из больницы, в доме собирались ближайшие члены семьи. Бабушка — мать отца проводила специальный обряд «принятие ребенка в дом». Она клала ребенка на кровать, на шубу из дорогого меха — «γούνα» — «гуна» (писец, норка), чтобы «жизнь была богатой» — «ζωή ήταν πλούσια» — (не эш плушия) [3, с. 10].

Бабушка посыпала новорожденного мукой: окунала три пальца в муку и рисовала ему крестики (по три раза): на лбу — чтобы «жил до седых волос, был умным», на ручках — чтобы был «трудолюбивым, сильным», на ножках — чтобы «ходил в богатстве». Она пела ребенку колыбельную песню, такие песни еще называют «рапсодии». «Рапсодия» — музыкальное произведение произвольной построения, в основе которого заложено несколько народных тем; народная эпическая песня. Греческий термин «рапсод» означает «тот, кто составляет песню». В каждом селе свои «песни — рапсодии» [3, с. 18].

Результаты полевых исследований, которые были проведены нами в 2013 году в городе Мариуполе Донецкой области отражают тот факт, что этнические традиции не только возрождаются, но поддерживаются старшими поколениями. Так, например, житель Мариуполя Т. К. Бо-

гадица в 2011 году, также встречала своего внука по традициям греков, так как сама является коренным носителем культуры греков Приазовья.

Чтобы понять сущность этого ритуала, следует также упомянуть особое отношение земледельцев к хлебу, как основы жизни. Этот символ повторяется и во время первого появления рядом с новорожденным крестной матери: она клала ему в одеяльце кусочек хлеба, сахар, и при этом говорила: «Как этот сахар бел, так и твои волосы пусть белыми», то есть чтоб жил до седых волос. Крестные мать и отец течение всей жизни должны следить за судьбой своего крестника и помогать ему.

Через неделю (обычно в воскресенье) наступал важный обряд — крещение (футиша). В греческой семье крестить ребенка считалось обязательным даже в те времена, когда другие религиозные обряды не выполнялись [11, с. 67]. Считалось, что дети станут болеть, будут несчастливы, если останутся без крестин. В честь крестин в доме устраивали праздник, все гости приходили с подарками.

Относительно крестного отца (калота) и матери (нуна) сведения расходятся: одни считают, что они должны быть обязательно супругами и крестить всех детей в данной семье, в других местах утверждают обратное — они не заключают между собой брак. Поэтому на свадьбах и составляют четыре пары кумовьев: крестный отец жениха со своей женой, крестная мать жениха со своим мужем,

крестный отец невесты с женщиной и крестная мать невесты с мужем. Главная роль принадлежит первой из перечисленных пар. Близкие родственники крестников, которые обращались к его крестных родителей, называли их «калота» и «нуна».

На третий день после крещения крестная мать осуществляла первое омовение ребенка, но не водой, а специальным маслом (миро). В современном крестильном обряде континентальной Греции эту процедуру осуществляет крестный отец в церкви, после того как малыша окунают в купель [5, с. 18]. Таким образом, Мариупольские греки дополняли обряд крещения, что практикуется русской церковью, своими традиционными приемами.

Таким образом, воспитание подрастающего поколения должно соответствовать потребностям этнокультурного возрождения и развития как украинского народа, так и представителей других этносов, проживающих в Украине, предусматривает предоставление им широких возможностей для познания истории, традиций, обычаев, языка, культуры, формирование чувства национального достоинства.

Современное воспитание в Украине должна обеспечивать приобщение молодежи к мировой культуре и общечеловеческим ценностям. По своим формам и методами оно опирается на народные традиции, лучшие образцы национальной и мировой педагогики.

Литература:

1. Арабаджи С. С. Повсякденне життя грекині Приазов'я в наприкінці XIX — на початку XX ст. / С. С. Арабаджи // «Гілея (науковий вісник)»: Збірник наукових праць. — К. — 2009. — С. 4–11.
2. Баранова В. В. Греки Приазовья: этническое самосознание и язык: автореф. дис. на соискание ученой степени кандидата исторических наук: спец. 07.00.07 «Этнография, этнология и антропология» / Влада Вячеславовна Баранова. — Санкт-Петербург, 2006. — 20 с.
3. Богадица Т. К. Обрядовый фольклор греков Приазовья / Т. К. Богадица. — Мариуполь: Новый мир, 2009. — 44 с., илл.
4. Волков Г. Н. Этнопедагогика: Учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / Г. Н. Волков. — М.: Издательский центр «Академия», 1999. — 168 с.
5. Дмитрієва В. В. Родильно-хрестильна обрядовість греків Приазов'я в другій половині XIX–XX ст.: автореф. на здобуття наукового ступеня канд. іст. наук: 07.00.05 «Етнологія» / В. В. Дмитрієва. — Сімф., 2001. — 23 с.
6. Пономаренко Н. Н. Быт и культура греков Приазовья (кон. XVIII — нач. XX вв.) / Н. Н. Пономаренко // Донбасс и Приазовье: Проблемы социального, национального и духовного развития. — Мариуполь, 1993. — с. 118–120.
7. Пономарьова І. С. Греки Приазов'я: етнологічні процеси в аспекті трансформації традиційної культури: автореф. на здобуття наукового ступеня кандидата історичних наук: спец. 07.00.05 «Етнологія» / І. С. Пономарьова. — Київ, 2007. — 23 с.
8. Проценко С. Виховання дитини в греко-урумській родині / С. Проценко, Г. Наметченко // Збірка тез Четвертої Всеукраїнської відкритої краєзнавчої конференції учнівської молоді «Південно — Східна Україна: зі стародавності у XXI століття». — Донецьк, 2007. — с. 94–95.
9. Стельмахович М. Українська народна педагогіка: [навчально-методичний посібник] / М. Стельмахович. — К.: Віпол, 1997. — 231 с.
10. Ушинський К. Про народність у громадському вихованні / К. Д. Ушинський. Вибрані педагогічні твори. [у 2-х т.]; за ред. Пискунова О., Костюка Г. та ін. — К.: Радянська школа, 1983. Т. 1. — С. 43–103.
11. Шапурмас А. Кардыако-мту приазовье / А. Шапурмас. — К.: «Рад. письменник», 1986. — 142 с.

Профилактика и предупреждение правонарушений, совершаемых трудными подростками

Ситникова Светлана Александровна, учитель русского языка и литературы
МБОУ СОШ № 3 имени К. А. Москаленко (г. Липецк)

Работа о детях, всемерная охрана их интересов является важнейшим принципом, закреплённым в действующем законодательстве. Социально-экономические преобразования в России, повлекшие за собой снижение уровня жизни значительной части населения, изменения привычного уклада жизни и нравственно-ценностных ориентиров, ослабление воспитательных возможностей семьи, школы, детских учреждений, привели не только к существенному ухудшению уровня жизни взрослого населения, но также к массовым нарушениям прав детей.

В настоящее время проблема асоциального поведения несовершеннолетних приобрела катастрофические масштабы. Растёт число подростков, проявляющих те или иные формы асоциального поведения. Более того, лица, совершающие сегодня асоциальные поступки и потребляющие психоактивные вещества, стали значительно моложе, чем это было ранее понятие «девиантное поведение» является более общим по отношению к асоциальному поведению и рассматривается как отклонение от социальных норм. Его вариантами являются аддиктивное (зависимое) и делинквентное, которое отождествляется с преступным поведением [6, с. 156]. Однако многие подростки, демонстрирующие нарушения поведения, не являются ни аддиктивными, ни делинквентными, так как не совершают явных криминальных действий и не проявляют признаков зависимости от психоактивных веществ. К их действиям применимо понятие «асоциальное поведение», которое трактуется как нарушение социальных норм, не носящее характер криминальных девиаций, но при этом уклоняющееся от выполнения морально-нравственных аспектов жизни, непосредственно угрожающее благополучию межличностных отношений.

В группу подростков с асоциальным поведением чаще других попадают дети с нарушениями развития, которые из-за своих клинично-психологических особенностей обладают повышенной чувствительностью к негативному воздействию среды.

Необходимо отметить, что условия жизнедеятельности несовершеннолетних также отличны от взрослых. Контакты с социальной средой сужены: семья, школа, дружеское окружение их почти исчерпывают. При этом не только родительская семья, но и учебный коллектив определяются по общему правилу, не зависящими от самого подростка обстоятельствами. Первичная социально-профессиональная дифференциация (выбор продолжения обучения, вида и конкретного учебного заведения либо поступления на работу) во многом чаще всего определяется внешними обстоятельствами. Специфику возрастного статуса дополняют и противоречивые социальные

ожидания: ответственность, самостоятельность предполагаются при сохранении материальной зависимости, роли воспитуемого.

Анализ научной литературы позволяет сделать вывод о том, что основным фактором, влияющим на развитие самоотношения подростков, является семейное воспитание. По нашему мнению, семья обладает огромным диапазоном воспитательного воздействия. Сюда входит доверительная атмосфера между членами семьи. Положительный пример родителей в выполнении общественных и семейных обязанностей, совместный труд, беседы с детьми на жизненно важные темы, и, наконец, авторитет родителей в решении ряда сложных и важных для ребенка и подростка проблем и т. д.

Психологами и педагогами не раз было отмечено, что психическая депривация, характерная для ситуации помещения ребенка в интернат или в детский дом, приводит к тому, что его общее физическое, моральное развитие детей замедляется и затрудняется. Впоследствии создается эффект, который в американской практической психологии получил диагностическое название — «психосоциальная карликовость». Известно, что результатом пребывания ребенка в детском доме является заниженная самооценка, небогатый социальный опыт, неразвитость эмоций, неготовность к самостоятельной жизни и отсутствие интереса к ней.

В семье легче и эффективнее осуществляется индивидуальный подход к человеку, вовремя замечаются промахи в воспитательной деятельности, активно стимулируются проявляющиеся положительные качества. Также родители вовремя замечают отрицательные черты характера и борются с ними. Таким образом, значение семейного воспитания оказывается незаменимым компонентом среди других социальных институтов.

Ведущая роль в формировании личности несовершеннолетних принадлежит семье. При всем многообразии факторов семейного неблагополучия выделение обстоятельств, объективно затрудняющих воспитание (структурная неполнота семьи, материальные, жилищные проблемы и т. п.) и обусловленных личностной позицией родителей, их отношением к воспитанию (пьянство, скандалы, безразличное отношение к детям, отказ от выполнения воспитательных функций, правонарушающее поведение в быту) показывает, что собственно криминогенное значение имеют субъективные факторы, а объективные лишь способны усугубить их проявление.

Те или иные дефекты внутрисемейной обстановки имеют место в значительной части семей. Специфика же неблагополучия родительских семей несовершеннолетних

правонарушителей состоит в том, что типичным является наличие комплекса взаимосвязанных негативных характеристик. Примерно в 40 % этих семей способом разрешения внутренних конфликтов являются скандалы, драки; почти в 35 % — злоупотребляют алкоголем; до 80 % — не выполняют функции надзора за детьми; члены каждой четвертой семьи подростков-правонарушителей привлекались к уголовной ответственности [8, с. 150].

Сложнейший аспект семейной педагогики — сохранение равновесия между жесткими и мягкими мерами, положительными и отрицательными стимулами. Наблюдаемый ребенок, каждое желание которого родители и родственники спешили выполнять, часто становится нравственным уродом. Он мучает окружающих, так как сам не способен приобрести удовлетворенность и счастье в этом мире.

Грубость и жестокость родителей могут сформировать внешне послушного и исполнительного человека, который на уровне подсознания имеет колоссальный заряд зла, обиды и агрессивности. Все это при случае изливается на более слабых [7, с. 313].

Серьезный аспект криминогенности семьи — утрата связи между детьми и родителями. Родители перестают пользоваться у детей авторитетом, между ними утрачивается доверительность. Ребенок становится практически неуправляемым. Главная причина утраты связи между детьми и родителями — дефицит общения. Преодоление таких разрывов — сложнейшая творческая педагогическая задача. Если родители не могут или не хотят тратить время и силы на ее решение, это оказывается отправной точкой отчуждения.

Кризисная семья становится все более значительным фактором риска и неблагополучия детей. По официальным данным МВД только в сфере профилактического воздействия органов полиции сегодня находятся 113 тыс. родителей, отрицательно влияющих на поведение детей, среди них 30 % систематически злоупотребляют спиртными напитками, 40 % устраивают скандалы, ведут антиобщественный образ жизни.

О явном неблагополучии семейного воспитания свидетельствуют и другие данные. До 70 % всех детских травм имеют семейно-бытовой характер. Типичной для подростков — правонарушителей — продолжает оставаться семья, демонстрирующая и прививающая антиобщественные привычки, взгляды, потребности, не обеспечивающая контроля, эмоциональной поддержки и защиты от внешних негативных влияний и в силу этого вынуждающая подростка идти на поиск понимания и участия вне семейной среды.

Социальная несостоятельность родителей, аморальный образ жизни, рост алкоголизации, особенно женщин, привели к увеличению числа детей, находящихся в опасных для них условиях жизни, к невротизации большой массы населения в целом, к нарастанию конфликтности взаимоотношений во всех сферах жизнедеятельности граждан.

Ученые подчеркивают, что динамика структуры преступности несовершеннолетних и в отношении несовершеннолетних напрямую связана с невовлеченностью детей и подростков в общественно полезную деятельность. Ежегодно в совершении преступлений участвует до 4–5 тыс. несовершеннолетних, официально признанных безработными, свыше 1 тыс. из них не имеют постоянного места жительства.

Мы составили статистические данные о неблагополучных семьях города Липецка и Липецкой области (см. Приложение). В таких семьях процветает насилие по отношению друг к другу и к своим детям. Так, по данным исследователей, от произвола родителей ежегодно страдает около 2 млн. детей в возрасте до 14 лет каждый десятый из них умирает, а 20 кончает жизнь самоубийством. [11, с. 145]. Как прямое следствие этого — стремительный рост крайне опасных насильственных преступлений, совершаемых подростками и даже детьми. Жестокость порождает жестокость.

Предупреждение преступности — это целенаправленное воздействие государства, общества, физических и юридических лиц на процессы детерминации и причинности преступности в целях недопущения вовлечения в преступность новых лиц, совершения новых криминальных деяний, расширения криминализации общественных отношений.

Наряду с термином «предупреждение» часто употребляются другие: «профилактика», «предотвращение», «пресечение».

Одними авторами понятия «предупреждение» и «профилактика» трактуются как синонимы, другие — при трехчленном понимании «предупреждения» и имея в виду прежде всего предупреждение преступлений, а не преступности в целом — рассматривают профилактику как часть «предупреждения», относя к последнему также предотвращение и пресечение преступлений.

Индивидуальная профилактика преступлений — это, прежде всего, воздействие на тех лиц, от которых можно ожидать совершения преступлений, и их социальную среду. Данный вид деятельности представляет собой целенаправленную работу с конкретным человеком и его ближайшим окружением.

Объектами являются индивиды, поведение и образ жизни которых свидетельствуют о реальной возможности совершения ими преступлений. Взгляды, мотивы, система ценностных ориентации личности могут стать основанием для оказания на нее предупредительного воздействия лишь в том случае, когда эти взгляды, мотивы, ориентации проявились в антиобщественном поведении.

Суммируя сказанное, можно сформулировать следующее определение: индивидуальная профилактика преступлений — это деятельность государственных и образованных в соответствии с законом негосударственных органов, организаций и их представителей по выявлению лиц, от которых, по объективно установленным данным, можно ожидать совершения преступлений, и оказанию на

них и окружающую их социальную среду позитивного корректирующего воздействия.

К общесоциальным видам предупреждения преступности несовершеннолетних относятся: а) развитие и совершенствование экономических отношений, учебных процессов и технического оснащения, что неразрывно связано с повышением жизненного уровня и материального благосостояния людей; б) повышение уровня культуры подростков, улучшения их образования, а следовательно, воспитанности, установления нравственных взглядов, основанных на всем том лучшем, что накопило человечество в данной области за весь период своего развития [4, с. 71].

Немало внимания уделяется в литературе и отдельным видам преступности несовершеннолетних: рецидивной, корыстной, насильственной, корыстно-насильственной и другим.

Говоря о некоторых причинах вовлечения несовершеннолетних, лишенных родительского попечения, в преступную деятельность В. А. Лелеков обращает внимание на следующее. «В январе 2013 года нами был проведен экспертный опрос сотрудников Воронежской школы-интерната № 1 для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. 39,5 % опрошенных считают, что после выпуска у воспитанников чаще всего возникают трудности с адаптацией к новым жизненным обстоятельствам. И это, по мнению 37,1 % экспертов, является одной из причин, объясняющих рост преступности данной категории несовершеннолетних. Так, по оценке специалистов, уже через год после выпуска из детского дома 20 % — становятся преступниками; 30 % — превращаются в бомжей; 10 % — заканчивают жизнь самоубийством». [10, с. 119].

В ежегодном послании Федеральному Собранию 30 ноября 2010 года Президент России особо отметил: «Нам нужны программы социальной адаптации и сопровождения выпускников детских домов. Мало обучить и накормить детей — их нужно вывести в новую, взрослую жизнь подготовленными и уверенными в себе. Здесь велика роль не только педагогов, но и местных властей. Они могли бы, например, оплачивать расходы выпускников детских домов на посещение подготовительных курсов в системе высшего и среднего профессионального образования». [12].

Социальная адаптация детей сирот — одна из наиболее важных составляющих успеха в воспитании будущих граждан страны. Их будущее напрямую зависит от того, насколько они смогут ужиться в обществе. Нужно с малых лет показать детям-сиротам, что они полноценные члены общества. При этом ребенок еще с детства должен видеть примеры поведения не только в коллективе, где он находится круглые сутки. Закрытый, ограниченный коллектив — это не лучший пример того широкого общества, в которое вступает ребенок, покинув дом, в котором он вырос. Адаптация каждого ребенка должна начинаться не после того, как ребенок покинет приют, а с первых дней пребывания там.

Положительные примеры уже есть: так, на базе Воронежского института МВД России по инициативе кафедры уголовного права и криминологии создан Ювенальный центр по правовому обеспечению реализации ювенальной политики в регионе. При Ювенальном центре с 2000 года работает специализированный детский правозащитный спортивно-оздоровительный лагерь «Ювеналист», который организует свою работу в каникулярный период для обучения основам ювенального права, правовой и социальной защиты различных категорий несовершеннолетних — лишенных родительского попечения, имеющих отклонения в поведении, состоящих на учете в подразделениях по делам несовершеннолетних, детей-сирот, детей — социальных сирот и т. п. [10, с. 121].

Мы считаем, что именно воспитательный процесс, который складывается из физического, нравственного, трудового и патриотического воспитания позволит ребенку быть разносторонне развитым, грамотным и чувствовать себя равноправным членом общества, избежать пагубного влияния и пагубных привычек.

Еще одним моментом профилактики вовлечения несовершеннолетних в преступную деятельность является, по нашему мнению, отношение к детям-сиротам. Отношение к детям-сиротам и детям, оставшимся без попечения родителей, — это показатель развития гражданского общества и государства в целом.

Институт семьи в России переживает глубокий кризис. Максимальные показатели распада семей были отмечены в 2002 году, когда в России на 1000 зарегистрированных браков приходилось 837 разводов, а в 11 регионах — свыше одной тысячи (Рязанская область — 1154; Магаданская область — 1427 и др.). [13].

Положение осложняется ростом числа детей, родившихся у женщин, не состоявших в браке. Их удельный вес среди всех новорожденных достигает 30 %. Исследования показывают, что с одним родителем дети чувствуют себя «ущербными». Кроме того, часть из них по причине отсутствия должного контроля со стороны матери (отца) бывают вовлечены в преступную деятельность. Криминогенность неполных семей подтверждается судебной статистикой. Из числа ежегодно осуждаемых несовершеннолетних около половины воспитывались в семье с одним родителем (в 2009 г. — 45 %).

Почти как в условиях Гражданской войны в России растет сиротство детей. Это объясняется ростом лишений родительских прав, направлением родителей в места заключения за совершенные преступления, смертью родителей.

Российская практика сложилась таким образом, что большинство осиротевших (в том числе при живых родителях) детей передается под опеку родственникам, часть усыновляется посторонними лицами, в том числе гражданами зарубежья. За 15 лет было отдано в иностранные семьи 80 тысяч детей, из них 50 тысяч в США. [14, с. 68].

К сожалению, практика усыновления детей в определенной мере приобрела «коммерческий» характер. Рас-

пространены факты побоев, насилия в отношении детей со стороны усыновителей как в зарубежных странах, так и в России.

Остается распространенным помещение детей, оставшихся без попечения родителей, в детские дома, школы-интернаты и другие специализированные учреждения, которых в России насчитывается 2273, в них находятся 44830 детей.

Сирота — особая категория, требующая внимания со стороны государства, общества. В. А. Лелеков отмечает: «Сплошное анкетирование, проведенное нами в Ново-Оскольской воспитательной колонии для несовершеннолетних женского пола, показало, что 77,5 % детей, лишенных родительского попечения, имеют судимых близких родственников, 18 % воспитанниц сами дважды, а 17 % трижды и более раз судимы» [9, с. 17].

В январе 2013 года был проведен экспертный опрос сотрудников Воронежской школы-интерната № 1 для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

На вопрос, что необходимо сделать для улучшения работы с детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей, в России, эксперты заявили: «Методы воспитания детей, содержащихся в интернатных учреждениях, бесконечно отстают от тех требований, которые предъявляет жизнь к современному человеку. Для того, чтобы помочь детям из детских домов, не дать повторить им судьбу своих родителей, адаптировать к условиям жизни после интернатного учреждения, не позволить стать на преступный путь, нужно избегать формального подхода к проблемам сиротства.

Необходимо модернизировать систему воспитания этой категории несовершеннолетних, организовать курсы повышения квалификации для педагогов, работающих в интернатах, с целью обучения их современным, инновационным технологиям воспитания подростков, необходимо увеличить штат психологов в помощь педагогам, повысить заработную плату персоналу, выделять дополнительные средства для содержания детей и помещений».

Обратимся к статистике. За десять лет (2000—2009 гг.) были осуждены за преступления 88240 воспитанников детских домов, школ-интернатов. Причем динамика удельного веса воспитанников детских домов среди всех осужденных несовершеннолетних вызывает особую тревогу: в 1996—1998 годах он был равен 5,3 %; в 1999 г. — 5,4 %; в 2000 г. — 5,5 %; в 2001—2007 гг. постоянно возрастал и достиг максимального значения — 12,8 %; в 2008 г. — 12,6 % и в 2009 г. — 12,3 % (незначительное снижение).

В России не ведется официальной статистики сиротства и о том, как складывается судьба выпускников интернатных учреждений в обществе, имеются лишь сведения эпизодического характера. Так, несколько лет назад Генеральная прокуратура Российской Федерации, обследовав группу областей Центрального региона, установила, что из выпускников государственных сиротских заведений

40 % после оставления детского дома становятся алкоголиками, 40 % — преступниками или обслугой преступников; 10 % — кончают жизнь самоубийством и только 10 % — устраиваются удовлетворительно в условиях самостоятельной жизни [14, с. 71].

Выпускники детских домов являются наиболее уязвимыми перед жизненными трудностями. Они недостаточно адаптированы к самостоятельной жизни и часто становятся жертвами мошенников и равнодушия властей.

На 1 января 2010 года более 60 тысяч детей-сирот не были обеспечены жильем и фактически оставались на улице. 1068 тысяч судебных решений о предоставлении жилья детям-сиротам остались неисполненными.

Мы считаем, что представляется необходимым на региональном и федеральном уровнях рассматривать вопросы, связанные с сохранением жилья для выпускников детских домов и интернатов или сирот, отбывших наказание в местах лишения свободы, и обеспечением жильем тех, у кого его не было.

Сложно рассчитывать на снижение криминогенности «детдомовской среды» усилиями одних сотрудников этих воспитательных учреждений.

Для повышения эффективности воспитательной работы, организации досуга, контроля за поведением несовершеннолетних, подготовки к жизнедеятельности вне детского дома потребуются дополнительные финансовые затраты государства, участие всех общественных институтов, тесное взаимодействие органов образования, здравоохранения, внутренних дел, учреждений культуры, спортивных организаций, частного бизнеса.

Прогноз специалистов неутешителен: при неприятии чрезвычайных мер сиротство в России будет расти. В связи с этим экстренные меры, на наш взгляд, должны заключаться в следующем:

Повышение качества работы органов опеки и попечительства с учетом положительного отечественного и зарубежного опыта, сложившейся обстановки.

Проведение в учебных заведениях родительского всеобуча по вопросам профилактики и предупреждения правонарушений с привлечением психологов, сотрудников МВД, социальных работников.

Передача детей для усыновления в зарубежье должна осуществляться в исключительных случаях (наличие родственников в этой стране, потребность в лечении и т. д.)

Тщательный подбор и изучение семей, готовых усыновить ребенка. Постоянный контроль за условиями воспитания и проживания сирот в приемной семье.

Расширение практики создания семейных детских домов, их поддержка со стороны государства.

Всеобщая «ревизия» состояния воспитательной работы, материально — технической базы, кадрового состава детских домов и школ-интернатов.

Рассмотрение этих вопросов в правительстве России.

Необходимо приложить все усилия для того, чтобы сохранить для общества тех, кто в скором времени войдет во взрослую жизнь и станет его полноправным членом.

Сведения о состоянии семейного неблагополучия на территории Липецкой области в 2008 – 2013 годах																			
Лист № 1	состоит на учете неблагополучных родителей							снято с учета по исправлению родителей							материалов на лишение родительских прав				
	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2008	2009	2010	2011	2012	2013	
По области	2368	2546	2523	2577	2732	2929	669	680	736	741	695	1066	567	573	568	593	599	720	
УУВД г. Липецка	864	835	949	921	1037	1181	205	322	326	307	268	375	246	253	251	249	263	316	
Воловский район	72	75	77	74	75	69	30	5	32	28	18	12	7	5	7	5	6	5	
Грязинский район	74	110	112	110	82	82	39	58	55	31	14	79	28	30	30	36	28	29	
Данковский район	140	143	144	145	156	157	52	43	59	60	59	60	26	27	27	27	31	31	
Добринский район	128	128	150	161	162	115	14	16	18	24	25	45	30	33	40	42	42	42	
Добровский район	44	42	54	44	45	58	31	32	27	54	33	41	12	10	11	17	8	8	
Долгоруковский район	44	38	41	49	44	40	3	10	10	13	15	11	4	4	4	5	12	12	
гор. Елец	260	297	299	299	308	310	63	49	49	53	72	92	80	72	53	40	52	75	
Елецкий РОВД	75	33	67	67	78	65	8	5	24	15	17	39	7	24	26	24	25	42	
Задонский район	134	140	68	111	112	174	29	25	24	18	12	32	8	9	13	1?	7	10	
Измалковский район	64	72	69	75	73	70	0	0	9	14	26	28	10	10	9	9	10	10	
Краснинский район	55	64	57	62	60	31	2	2	14	11	2	44	2	3	3	5	4	3	
Лебедянский район	30	29	28	31	30	49	2	2	0	5	6	16	18	8	17	11	15	17	
Лев-Толстовский район	36	45	36	33	44	44	12	12	21	17	7	7	10	10	16	70	16	19	
Липецкий район	101	99	93	93	95	95	25	23	19	25	28	29	21	23	24	25	25	25	
Становлянский район	70	55	64	67	80	104	5	5	7	6	8	47	13	10	7	10	4	18	
Тербунский район	44	49	57	58	58	57	15	5	e	9	12	22	3	3	3	4	1	3	
Усманский район	48	53	50	50	66	71	15	17	17	24	19	20	27	24	31	33	28	30	
Хлевенский район	40	50	74	75	68	77	11	25	12	23	23	30	3	8	4	9	11	12	
Чаплыгинский район	45	39	40	53	59	80	23	19	5	4	30	37	12	7	7	12	11	13	

Сведения о состоянии семейного благополучия на территории Липецкой области в 2007–2012 годах													
Лист №2	привлечено родителей к административной ответственности за неисполнение обязанностей по содержанию и воспитанию несовершеннолетних							привлечение родителей или законных представителей к уголовной ответственности по ст. 156 УК РФ (ненадлежащее исполнение родительских обязанностей)					
	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2008	2009	2010	2011	2012	2013	
По области	1204	1625	1855	2527	2632	4086	5	8	13	11	15	19	
УВД г. Липецка	544	599	664	512	952	1643	2	2	4	4	1	1	
Воловский район	33	53	64	72	69	70		1	1	1		2	
Грязинский район	149	162	167	207	164	219					1	1	
Данковский район	83	91	95	95	120	206							
Добровский район	52	112	161	221	240	310			1	1	3	1	
Добровский район	47	59	75	76	63	79	1			1			
Долгоруковский район	21	25	23	35	36	42		1	1		1		
гор. Елец	79	79	101	111	123	212		3	1	1		2	
Елецкий РОВД	11	37	43	17В	96	134						1	
Задонский район	29	49	60	146	155	201	1	1		1			
Измалковский район	31	39	41	43	49	60			4	1	5		
Краснинский район	30	31	36	60	50	73				1		1	
Лебедянский район	20	23	23	24	24	112			1			1	
Лев-Толстовский район	28	29	48	54	51	45					1	1	
Липецкий район	46	51	37	40	42	70						1	
Становлянский район	41	42	43	128	90	192							
Тербунский район	33	29	34	53	36	95					2	3	
Усманский район	64	85	74	94	110	171						4	
Хлевенский район	9	11	29	33	62	71							
Чаплыгинский район	19	19	12	35	70	91	1						

Литература:

1. Абрамов В. И. Права ребенка и их защита в России: общетеоретический анализ: Автореф. дис. докт. юрид. наук. Саратов: Саратовский университет, 2008.
2. Аванесов Г. А. Криминология. М.: Статут, 2007.
3. Антокольская М. В. Лекции по семейному праву. М.: Юрист, 2009.
4. Бабаев М. М. Борьба с преступностью как международная проблема // Преступность и общество: Сборник научных трудов. М.: ВНИИ МВД России, 2008.
5. Бакаев А. А. Система профилактики правонарушений несовершеннолетних: Монография. — М.: ВНИИ МВД России, 2003.
6. Барсуков А. В. Структура самоотношения асоциальных подростков. Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. Психология и педагогика № 3 (3). Киров, 2009.
7. Гишинский Я. И. Криминология. Курс лекций. СПб: Питер, 2008.
8. Иншаков С. М. Криминология: Учебное пособие. М.: Статут, 2011.
9. Лелеков В. А. Воспитание несовершеннолетнего вне семьи как криминогенный фактор // Вестник Воронежского института МВД России № 1. 2013.
10. Лелеков В. А. Проблемы социальной адаптации выпускников детских домов и школ-интернатов как криминогенный фактор // Вестник Воронежского института МВД России № 2 / 2013.
11. Лисовский В. Т. Молодежь России в зеркале криминологии // Криминология — XX век. СПб.: Альфа, 2007.
12. Материалы официального сайта Президента Российской Федерации. — URL: <http://kremlin.ru/news/9637>.
13. Регионы России. Социально-экономические показатели. 2006: статистический сборник / Росстат. М., 2007.
14. Рот Л. Г. Преступность несовершеннолетних, лишившихся родительского попечения, и меры по ее предупреждению // Закон и право. 2008. № 9.

12. ТЕХНИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ

Результативность мультимедийного обучения

Гладышева Елена Николаевна, преподаватель
Сыктывкарский лесопромышленный техникум

Владение мультимедийной технологией подачи материала — необходимый атрибут профессиональной пригодности в обществе. В данной работе я акцентирую внимание на прикладных программах, массовое использование которых присутствует на всех ступенях российского образования. Мой многолетний опыт работы с данной категорией педагогических средств подсказывает, что пора подводить итоги применения программных продуктов в учебном процессе.

Презентации

Компьютерные презентации — один из приемов, позволяющих сделать учебный материал ярким и убедительным. Мультимедийные ресурсы являются перспективным и высокоэффективным инструментом в образовательной области. Возможности анимации позволяют понять логику построения логических цепочек, схем, таблиц. Овладение профессиональными знаниями, умениями и навыками, обеспечение занимательности, ориентация на конкретную профессиональную деятельность, формирование интереса к производству и технологиям возможны при включении студентов в работу по составлению презентации на темы профессионального цикла.

Когда каждый студент сознательно использует в своей учебной деятельности принципы информационного взаимодействия, тогда использование информационных технологий в образовательном процессе позволяет расширить возможности его эффективности, делает обучение более содержательным, зрелищным, способствует развитию самостоятельности и творческих способностей обучающегося, существенно повышает уровень индивидуализации обучения.

Возможные варианты использования презентаций в работе со студентами:

- визуализация учебного материала;
- наглядная демонстрация процесса;
- презентация по результатам выполнения индивидуальных и групповых проектов, при защите диплома и сдаче экзамена;
- самостоятельное изучение информационных источников и материалов;
- корректировка и тестирование знаний (обратная связь);
- занимательное сопровождение конкурсов, внеклассных мероприятий, внеурочной дистанционной деятельности студентов.

Эффективность презентаций

Урок становится наглядным, повышается качество восприятия информации, появляется возможность для интенсификации образовательного процесса; использование презентаций высвобождает большое количество времени, которое можно употребить для дополнительного объяснения материала. Презентации-опросы содержат вопросы-задачи, адресованные студентам для фиксации их внимания на каких-либо иллюстрациях, цифровых данных, определениях, формулах, позволяют лаконично изложить объемный и трудный материал на этапе закрепления, систематизации, актуализации знаний. Дополнительная интересная информация в презентациях может помочь удерживать интерес студентов в подлинной обучающей среде, то есть мотивирует развитие и образование обучающихся. Среди информационных технологий создание презентаций в MS PowerPoint, как и в других программах этого класса, позволяет раскрыться творческому потенциалу студентов, систематизирует знания по графическому и цифровому дизайну, учит представлению информации с учётом целей и потребностей аудитории, дает основы релевантного подхода к информации. Удобство мультимедийных презентаций в том, что их можно хранить и при необходимости дополнять новой информацией.

Недостатки использования презентаций

При подготовке иллюстративного материала требуют больших затрат времени: на отбор и переработку данных, полученных из Интернета, на объяснение студентам требований цифрового дизайна и структурирование информации, особенно при выполнении конкурсных презентаций, проектных работ. При обучении студенты привыкают к такому способу подачи материала, идёт отвлечение от текстологических методов, мыслительная де-

тельность упрощена, т. е. при быстром накоплении материала имеем заниженный уровень интеллекта в данной возрастной категории. Возникают сложности при оценивании презентации, как и любой творческой работы.

Контроль качества знаний студентов в области грамотного изложения мультимедийного материала я оформила в таблицу с учётом требований к оформлению презентаций.

Критерии

Таблица 1

Категория	«3»	«4»	«5»
Презентация	Презентация включает незначительное количество информации о целях, концепции и требованиях проекта	Презентация включает информацию о целях, концепциях и требованиях проекта	В презентации представлена полная и точная информация о целях, концепциях и требованиях проекта
Использование инструментов	Обучающийся часто спрашивает, какой инструмент следует использовать для создания необходимых элементов и эффектов. Самостоятельно не использует доступную информацию об инструментах. Неэффективно использует инструменты	Обучающийся обычно знает, какой инструмент следует использовать для создания необходимых элементов и эффектов, но иногда ему приходится напоминать о необходимости применения доступной информации об инструментах. Эффективно использует большинство инструментов	Обучающийся знает, какой инструмент следует использовать для создания необходимых элементов и эффектов, или эффективно и самостоятельно использует доступные ресурсы, чтобы получить необходимую информацию. Эффективно использует инструменты
Дизайн	Цвета дисгармонируют и почти не соответствуют теме дизайна. Цвет фона сливается с текстом и изображениями. Шрифты и текстовые эффекты искажают дизайн и делают текст менее читабельным. Не используются свободное пространство, симметрия и фокус. Неудачная композиция изображений и текста.	Цвета отчасти поддерживают тему дизайна. Цвет фона соответствует дизайну текста и изображений. Цвета не делают текст менее разборчивым. Шрифты и текстовые эффекты соответствуют дизайну и позволяют легко прочитать текст. Свободное пространство вокруг текста делает его более разборчивым. Объекты на слайде дополняют друг друга, вписываются в границы и соответствуют теме презентации	Цвета идеально сочетаются и усиливают идею дизайна. Цвет фона улучшает дизайн текста и изображений. Цвета усиливают читабельность текста. Шрифты и текстовые эффекты создают необходимое настроение и тон. Эффективно используются свободное пространство, симметрия и фокус. Элементы на слайде хорошо вписываются в границы
Технические навыки	Анимационные эффекты перегружают презентацию, используются не по назначению. Не все переходы работают. Навигация не позволяет перейти на основные слайды презентации и не является интуитивной. Некоторые слайды загружаются долго.	Обучающийся по назначению использует анимационные эффекты. Навигация используется на всех слайдах презентации, все переходы работают. Некоторые слайды загружаются долго, но многие задержки оправданы. Студент умеет дополнить презентацию звуком и фильмом.	Обучающийся эффективно использует анимационные эффекты, не отвлекая ими внимание аудитории. Логичная навигация используется на всех слайдах презентации, все ссылки работают. Навигация позволяет перейти на все основные слайды презентации и является интуитивной. Вставляемые звуки и видео соответствуют теме презентации.

Принципы мультимедийного обучения:**— Принцип пространственной связи**

«Студенты обучаются лучше, когда слова и соответствующие им картинки представлены на странице или экране рядом, а не далеко друг от друга».

— Принцип временной связи

«Студенты обучаются лучше, когда слова и соответствующие им картинки представлены синхронно, а не последовательно».

— Принцип согласованности

«Студенты обучаются лучше, когда посторонний материал исключён, а не включён».

— Принцип индивидуальных отличий

«Целевые эффекты сильнее на слабо эрудированных студентах, чем на высоко эрудированных».

— Принцип модальности

При обучении посредством мультимедиа мозг должен одновременно кодировать два различных вида информации: визуальную и звуковую. Можно предположить, что эти конкурирующие источники информации будут стремиться подавить или «загрузить» студента. Тем не менее, психологические исследования показали, что вербальная информация на самом деле лучше запоминается, когда сопровождается визуальной картинкой. Впервые теорию двойного кодирования предложил Аллан Паivio. Ричард Мейер показал, что студенты лучше передают знания, полученные ими в процессе смешанного (многомодального) обучения. Он объясняет эффект модальности как следствие обработки информации или загрузки базы знаний.

— Принцип избыточности

«Студенты обучаются лучше посредством анимации и повествования, чем анимации, повествования и «текста с экрана». Это особый случай эффекта рассеянного внимания Sweller (-a) и Чандлера.

Оптимальное обучение происходит только в том случае, если визуальный изучаемый материал и вербальный представлены синхронно.

Использование мультимедийных презентаций наиболее востребовано в настоящее время в образовании в качестве иллюстративного материала к урокам. Безусловно, презентации, сопровождаемые красивыми изображениями или анимацией, являются визуально более привлекательными, нежели статический текст, и они могут поддерживать должный эмоциональный настрой, облегчающий восприятие и запоминание представленного материала. Показ объекта в трехмерном измерении, воспроизведение развёртывания во времени процесса функционирования объекта, демонстрация динамики технологических процессов модели, акцентирование внимания студентов на высокотехнологичных производственных установках и автоматическом оборудовании, краткосрочное использование занимательности и тестового контроля, самоконтроля и последующей коррекции знаний студентов — это целесообразное использование

данных прикладных программ, учитывающих особенности восприятия каждого обучаемого.

Оптимизация учебного материала для презентации позволяет нам создать массив формализованной информации. При дополнении его комментариями преподавателя он является опорой урока, усиливая обучающий и воспитывающий эффект представленной информации. При своеобразной подаче материала мультимедийный проект, благодаря чёткой структуре, экономит время на информационных процессах приобретаемых сведений. Но без сопровождения учителя, та же самая презентация не удерживается в памяти достаточно хорошо из-за отсутствия полноты информации. Поэтому для самообразования с помощью мультимедийных технологий необходимо в презентации представлять больше данных и побуждать студента к творческому поиску, активизируя его интеллектуальный потенциал.

Помимо этого при создании мультимедийного проекта необходимо учитывать соблюдение некоторых требований к предъявлению наглядности, печатного текста, последовательности графических или анимационных объектов, цветовой гамме и видео, звуку.

Мультимедийные ресурсы урока стали привычными, насыщенными и колоритными включениями в образовательный процесс, а вот внимание к ним стало со временем распылённым. Почему? Иногда педагог стремится к максимально глубокому усвоению всех знаний по изучаемой дисциплине. Это не всегда оправданно и ведёт к перегрузке студентов, к психическим срывам, к снижению мотивации обучения. Кроме уровней усвоения при формировании знаний необходимо помнить и об уровнях их системности.

Возможно, причины связаны с пониманием материала:

— слабое владение языком, на котором излагается учебный материал;

— речь данного преподавателя не соответствует семантическому полю обучающегося;

— у студента доминирует зрительная образная сфера, а материал даётся с преобладанием на слуховую сферу;

— нет понимания специальных терминов.

Самым затратным по времени для преподавателя и студентов является необходимость отбирать виды информации и устанавливать последовательность, которая соответствует логике познания и уровню восприятия конкретной аудитории; для некоторых, не обладающих художественным вкусом, возникают проблемы из-за отсутствия знаний по дизайну: их мультимедийные продукты оставляют желать лучшего.

Показатели качества мультимедийных продуктов:

- качество и достоверность излагаемого материала;
- качество графического материала;
- качество звукового сопровождения;
- наличие видеоматериалов и их качество;
- интерактивные возможности;

— дружественный интерфейс.

При индивидуализации процесса обучения студент приобретает и развивает:

- способность выбора;
- активный способ обучения;
- умение сотрудничать;
- реализацию собственных идей;
- стимулирование развития индивидуальных талантов и способностей;
- умение оценить свою работу;
- чувство ответственности;
- знания по теме;
- самостоятельный опыт учебной деятельности,
- навыки публичного выступления с помощью презентации.

Офисные приложения стали неотъемлемой частью деятельности современных руководителей учебного процесса. Подсветка объяснения, дополнение активности

в иллюстративный материал, мультимедийный охват потоков информации, которая обрушивается на студента, связывание различных частей урока — это всего лишь незначительные возможности, которые предлагают компьютерные презентации. В мире мультимедиа любой студент, который научился работать через визуальные или кинестетические каналы, может иметь больше шансов в новых развивающихся областях науки и техники, чем обучающиеся, слишком ограниченные языковыми или линейными видами мышления.

Эволюция системы образования, масштабная трансформация технологий, взаимная интеграция социальных сетей, включение в обучение сервисов и ресурсов Интернета, проектная деятельность — этапы, которые определяют процессы в российском образовании, не связанные ни с государственной политикой, ни с волевыми решениями отдельных личностей... Эти процессы определило время!

Виртуальный измеритель расстояния для учебных физических опытов

Данилов Олег Евгеньевич, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой Глазовский государственный педагогический институт имени В. Г. Короленко (Удмуртская Республика)

Если для автоматизации измерений используется экспериментальная установка с аналоговым датчиком физической величины, то ее функциональная схема может быть такой, как показано на рис. 1 [1; 2]. Такие установки бывают удобными в эксплуатации в том случае, если для них пользователем самостоятельно пишется программное обеспечение. Основной модуль программы для таких измерителей остается практически неизменным при использовании различных датчиков, сопрягаемых с компьютером. Если же используются цифровые датчики разных производителей, то для каждого такого датчика необходима своя уникальная компьютерная программа.

Нередко при проведении учебных измерений бывает необходимо автоматизировать процесс измерения расстояния. Измерители расстояния называют дальномерами. Иными словами, дальномер — это прибор, предназна-

ченный для определения расстояния от этого прибора до исследуемого объекта. Дальномерные устройства делятся на активные и пассивные. К активным относятся: 1) звуковые дальномеры; 2) световые дальномеры; 3) лазерные дальномеры; 4) дальномеры других конструкций. Принцип действия дальномеров активного типа состоит в измерении времени, которое затрачивает посланный дальномером звуковой, световой или другой сигнал для прохождения расстояния до объекта и обратно. Скорость распространения сигнала (фазовая скорость звуковой или электромагнитной волны) считается известной. Перечислим также типы пассивных приборов. К ним можно отнести: 1) дальномеры, использующие оптический параллакс (например, дальномерный фотоаппарат); 2) дальномеры, использующие сопоставление объекта какому-либо образцу; 3) дальномеры других конструкций.

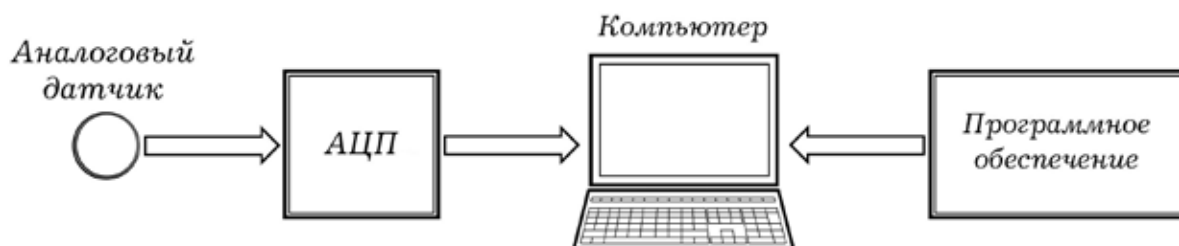


Рис. 1. Функциональная схема виртуального измерителя

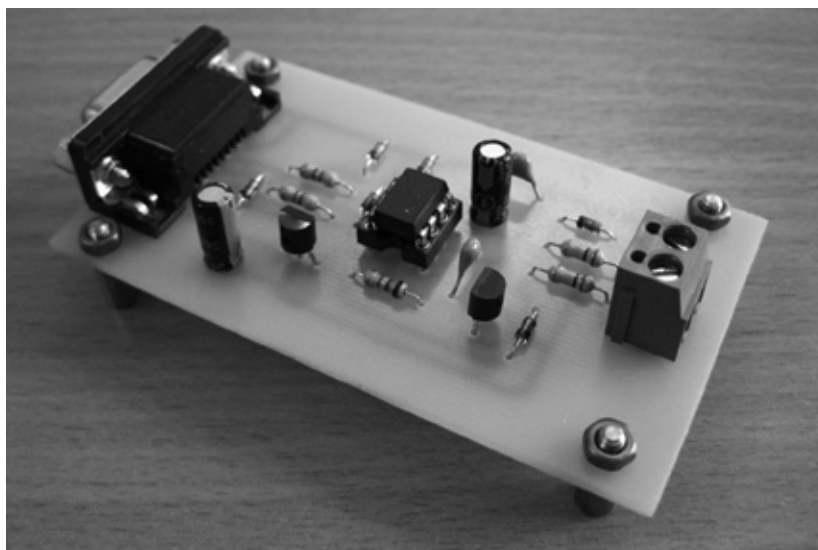


Рис. 2. Аналого-цифровой преобразователь

Мы используем датчики расстояния промышленного изготовления, сигнал с которых подается на вход аналого-цифрового преобразователя (АЦП), имеющего выход, подключенный к COM-порту или USB-шине компьютера. Изготавливаемые самостоятельно АЦП (рис. 2) и подключаемые к ним датчики могут иметь открытую структуру (не иметь корпуса) для того, чтобы учащимся можно было продемонстрировать конструктивные особенности приборов. Используемые нами датчики относятся к дальномерам активного типа и являются световыми (испускающими волны инфракрасного диапазона). Как правило, они продаются в комплекте с проводниками и штекерами (рис. 3). Для учебных опытов, в которых расстояние измеряется с помощью датчиков, хорошо подходят аналоговые приборы фирмы Sharp: GP2Y0A02 (измеряемые расстояния находятся в диапазоне 20–120 см), GP2Y0A21

(10–80 см) и GP2D120 (4–30 см). Все они имеют напряжение питания 5 В и потому безопасны для учащихся.

Для удобства подключения аналогового датчика расстояния к АЦП его лучше расположить на специально изготовленной печатной плате (рис. 4). Обычно все самостоятельно изготавливаемые приборы мы конструируем, опираясь на модульный принцип. Иными словами, собираемая экспериментальная установка представляет собой измерительный комплекс со взаимозаменяемыми элементами-модулями. В данном случае базовым модулем является АЦП, к которому могут подключаться различные сменные модули — аналоговые датчики физических величин [3].

Наиболее оправданным применение автоматизированного измерителя расстояния будет в следующих случаях:

- нужно провести большое количество измерений за относительно небольшой промежуток времени;



Рис. 3. Аналоговый датчик расстояния

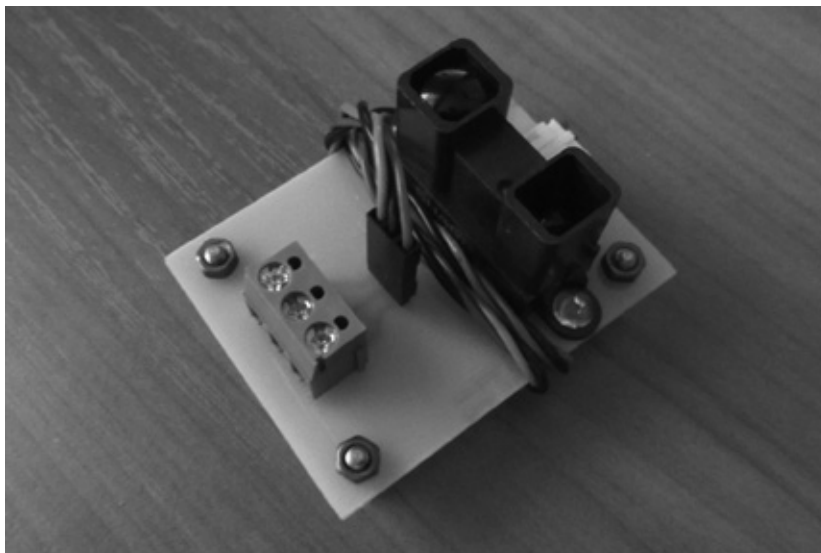


Рис. 4. Размещение датчика на плате

— объект, расстояние до которого нужно измерить, трудно доступен;

— существует необходимость в сохранении данных, полученных в результате опытов;

— требуется визуализация данных (например, нужно построить график зависимости расстояния до объекта

от времени).

Чаще всего мы применяем компьютерные дальномеры при проведении учебных опытов по механике. Они позволяют автоматизировать экспериментальное изучение движения тел (например, движения тела по наклонной плоскости, колебаний тела на пружине и т. д.).

Литература:

1. Данилов О. Е. Аналого-цифровой преобразователь как базовый элемент учебного компьютерного измерительного комплекса с аналоговыми датчиками физических величин / О. Е. Данилов // Молодой ученый. — 2013. — № 4. — С. 114–119.
2. Данилов О. Е. Применение компьютерных технологий в учебном физическом эксперименте / О. Е. Данилов // Молодой ученый. — 2013. — № 1. — С. 330–333.
3. Данилов О. Е. Создание компьютерного измерительного комплекса с аналоговыми датчиками для школьного кабинета физики / О. Е. Данилов // Дистанционное и виртуальное обучение. — 2013. — № 3. — С. 93–102.

Использование интернет-ресурсов на уроках литературы в условиях реализации ФГОС

Докучаева Мария Александровна, учитель русского языка и литературы
ГБОУ № 29 с углубленным изучением французского языка и права (г. Санкт-Петербург)

Современное образование представляется немислимым без использования актуальных информационных технологий. Уже не вызывает сомнений преимущество внедрения интернет-технологий в процесс обучения. Ресурсы сети Интернет являются обширнейшим фундаментом для создания информационно-предметной среды, образования, а главное, самообразования учащихся. Сейчас уже все понимают, что Интернет обладает колоссальными информационными возможностями.

Использование интернет — ресурсов переводит на качественно новый уровень подготовку и проведение уроков, открывает широкие возможности для творчества. Интернет — это источник дополнительной и актуальной информации, используя которую возможно сделать процесс обучения более эффективным.

На данный момент, в современном мире с учетом новых форм аттестации учащихся (ЕГЭ и ГИА), с учетом требований ФГОС возрастает и роль учителя в подготовке школьников. Каждый учитель старается в меру своих сил

и возможностей подготовить учащихся как можно лучше. Но, к сожалению, у педагогов не всегда есть «инструменты» для этого. Речь идет не столько о наличии техники и других средств, сколько об учете самой специфики аттестации по конкретным предметам. В частности, по литературе.

Как показывают профессиональные наблюдения, лишь часть учащихся читает все произведения школьной программы по литературе. В связи с чем были проведены диагностические исследования. С помощью них удалось узнать, что причинами непрочтения учащимися произведений по учебной программе были следующие: «произведения школьной программы неинтересны, сложны и скучны», «не всегда есть время на чтение», «лень читать произведение полностью», «отсутствие полной версии произведения в учебнике», «я не люблю читать». При работе также мы выяснили, что школьники «увлеченно читают», но не учебную литературу, а книги собственных предпочтений разных жанров: фэнтези, фантастика, детективы, любовные романы и т. д. Также они отметили, что некоторую часть времени проводят в сети Интернет, читают комиксы, статьи на волнующую их тематику, много общаются в социальных сетях и др.

В ФГОС основного общего образования установлены требования к результатам освоения образовательной программы основного общего образования, среди которых и предметные: освоенные обучающимися в ходе изучения учебного предмета умения специфические для данной предметной области, виды деятельности по получению нового знания в рамках учебного предмета, его преобразованию и применению в учебных, учебно-проектных и социально-проектных ситуациях, формирование научного типа мышления, научных представлений о ключевых теориях, типах и видах отношений, владение научной терминологией, ключевыми понятиями, методами и приемами.

Использование интернет-ресурсов переводит на качественно новый уровень подготовку к урокам, открывает широкие возможности для творчества и самообразования. Интернет — это источник дополнительной и актуальной информации, используя которую, возможно сделать процесс обучения более эффективным и интересным для школьника. С точки зрения организации самостоятельной работы для подготовки к урокам литературы учащийся имеет возможность работать в удобном для него темпе, а преподаватель выполняет функцию консультанта. Это позволяет больше внимания уделять индивидуальной работе, учитывая способность и уровень подготовки учащегося.

В настоящее время принято выделять следующие основные направления внедрения Интернет — технологий в образовании вообще:

1) использование Интернет-технологий в качестве средства обучения, совершенствующего процесс преподавания, повышающего его качество и эффективность;

2) использование средств новых информационных технологий в качестве средства творческого развития обучающегося;

3) использование Интернет-ресурсов в качестве средств автоматизации процессов контроля, коррекции, тестирования и психодиагностики;

4) организация коммуникаций на основе использования средств информационных технологий с целью передачи и приобретения педагогического опыта, методической и учебной литературы;

5) использование средств современных информационных технологий для организации интеллектуального досуга.

Перечисленные возможности интернет-технологий могут способствовать не только обеспечению первоначального становления личности ребенка, но и выявлению, развитию у него способностей, формированию умений и желания учиться, созданию условий для усвоения в полном объеме знаний и умений, учитывая требования ФГОС к изучению литературы:

— воспитание квалифицированного читателя со сформированным эстетическим вкусом, способного аргументировать своё мнение и оформлять его словесно в устных и письменных высказываниях разных жанров, создавать развёрнутые высказывания аналитического и интерпретирующего характера, участвовать в обсуждении прочитанного, сознательно планировать своё досуговое чтение.

Отметим также, что необходимо учитывать и новые требования ГИА, ЕГЭ по литературе:

— умение сопоставлять форму и смысл произведения;

— умение правильно понимать смысл отдельных фраз и эпизодов:

— *Как в данном эпизоде «Отцов и детей» намечается основной конфликт произведения? (Демонстрационный вариант ЕГЭ-2014);*

— понимание текста в целом:

— *Установите соответствие между персонажами, фигурирующими в данном фрагменте, и их дальнейшей судьбой. К каждой позиции первого столбца подберите соответствующую позицию из второго столбца.*

ПЕРСОНАЖИ	ДАЛЬНЕЙШАЯ СУДЬБА
А) Евгений Базаров	1) получает ранение на дуэли
Б) Николай Кирсанов	2) женится на сестре Одинцовой
В) Павел Кирсанов	3) умирает от тяжёлой болезни
	4) делает Фенечку законной женой

(Демонстрационный вариант ЕГЭ-2014);

— умение подробно отвечать на вопросы по тексту и обосновывать свою позицию:

— *В каких произведениях русской классики отражён конфликт между представителями разных поколений и в чём эти произведения можно сопоставить с тургеневскими «Отцами и детьми»? (Демонстрационный вариант ЕГЭ-2014);*

— *Как в прозе М. А. Булгакова раскрывается тема нравственного выбора человека? (По роману «Белая гвардия» или «Мастер и Маргарита».) (Демонстрационный вариант ЕГЭ-2014).*

Не вызывает сомнений тот факт, что не читая произведений по учебной программе, школьникам будет очень не просто написать итоговые аттестационные работы на высокий балл.

Таким образом, проблема чтения школьниками произведений учебной программы по литературе является актуальной для современного общества и требует своего решения с учетом требований ГИА, ЕГЭ и ФГОС.

Для преодоления этой проблемы учителю рекомендуется: предоставлять школьникам ссылки на ресурсы с опубликованными произведениями школьной программы по литературе, мультимедийная составляющая сайтов позволит повысить интерес к изучаемым произведениям; онлайн-тестирование, опубликованное, например, на сайте учителя, создаст более комфортные условия для работы учащихся, возможность пользоваться дополнительными материалами во время онлайн-тестирования расширит кругозор ученика, даст детям знание лингвистических и литературоведческих терминов, даст возможность самостоятельно найти сайты разработанные исследователями и программистами, посвященные творчеству того или иного поэта или писателя, что без сомнения, активизирует поисково-познавательную деятельность учащихся.

Нельзя сбрасывать со счетов и психологический фактор: современному ребенку намного интереснее воспринимать информацию именно в такой форме, нежели при помощи устаревших схем и таблиц, с помощью привычного учебника. Сайты содержат теоретический материал, видеофрагменты, фотографии, портреты, библиографические списки и т. д., а значит, усиливается мотивация к обучению, в индивидуальном темпе проходит усвоение новой информации, учащийся овладевает стра-

тегией усвоения учебного материала, имеет возможность для самоподготовки. Также учителю необходимо учить детей работать с информацией в глобальной сети, критически относиться к ней, подвергая анализу и творческому осмыслению.

Преимущество интернет-ресурсов в том, что они

1. способствуют совершенствованию практических умений и навыков;
2. позволяют индивидуализировать процесс обучения;
3. повышают интерес к урокам русского языка и литературы;
4. активизируют познавательную деятельность учащегося;
5. развивают их творческий потенциал;
6. делают урок современным.

Подводя итог, можно сказать, что интернет-технологии можно использовать на всех этапах урока и при любой организации учебного процесса. При этом изменяется не только содержание учебного процесса, но и содержание деятельности ученика: ученик становится добытчиком новых знаний, что, конечно же, повышает его творческую активность.

Информационные ресурсы сети Интернет постепенно становятся для учителя одним из основных видов реализации профессиональной потребности в информации, необходимой для оптимизации учебной деятельности. Происходит решение главной задачи: содействие учебному процессу путем облегчения и повышения эффективности доступа к информационным ресурсам, реализовать личностно-ориентированный подход в обучении, обеспечивают индивидуализацию и дифференциацию обучения с учётом способностей детей, их уровня обученности, склонностей.

Литература:

1. <http://www.ed.gov.ru/news/konkurs/5692/>
2. Нечаева Ю. В. Компьютерные и интернет-технологии на уроках литературы // Интернет-журнал Фестиваль педагогических идей «Открытый урок», <http://festival.1september.ru/articles/582327/>
3. Гусарова Е. Н. Современные педагогические технологии. — М.: АПК и ПРО, 2004.
4. Грузан И. В. «Проблемы преподавания литературы в школе», 2001.
5. Широкова Е. В. «Не помнящая зла...». (Выступление на научно-практической конференции «Современная русская литература: проблемы изучения и преподавания»).
6. Образование в 21 веке: эксперимент и инновации: Сборник научно-практических материалов / Сост. И науч. Редактор А. С. Сидоренко. — М.: АПК и ПРО, 2004
7. Бурляй В. К. Современный урок литературы: использование активных методов. ИПКПРО г. Ульяновск, 1996 г. — с. 112

Важность информационных технологий в развитии общества и государства

Набиев Иномжон Махаматаюп угли, студент

Ташкентский университет информационных технологий (Узбекистан)

В Узбекистане последовательно и целенаправленно реализуются широкомасштабные реформы в социально-экономической сфере, в том числе в области информационно-коммуникационных технологий, формирования современного информационного общества. В своем докладе на заседании Кабинета Министров Республики Узбекистан, посвященном итогам социально-экономического развития страны в 2009 году и важнейшим приоритетам экономической программы на 2010 год, Президент Республики Узбекистан И. А. Каримов подчеркнул, что «говоря о развитии сети систем коммуникаций, особо следует отметить то стратегически важное значение, какое имеет для нас развитие высокотехнологичной телекоммуникационной отрасли. Отмечалось, что за годы независимости в Узбекистане сфера информационно-коммуникационных технологий получила значительное развитие, возросло их значение в наращивании экономического потенциала страны и обслуживании населения. Повышаются производственные мощности предприятий, внедряются новейшие техника и технологии. Во всех областных центрах установлены цифровые междугородные станции, осуществлена прокладка волоконно-оптического кабеля и цифровых радиорелейных линий на магистральных междугородных и внутриобластных линиях связи общей протяженностью более 12 тысяч километров, проведена модернизация и установка новейших телевизионных передатчиков, внедрена система беспроводного радиодоступа в регионах. Система телекоммуникаций Узбекистана имеет прямые международные каналы с выходом на 180 стран мира, при этом используются волоконно-оптические и спутниковые системы. Прделана определенная работа по развитию и внедрению в практику системы электронного документооборота, повышению объема производства программной продукции и развитию ее экспорта по ряду направлений, создано пять центров по регистрации ключей электронных цифровых подписей.

Что же такое информационные технологии? И насколько высока их роль в развитии общества и государства?

Информационные технологии (ИТ, от англ. *information technology*, ИТ) — широкий класс дисциплин и областей деятельности, относящихся к технологиям создания, сохранения, управления и обработки данных, в том числе с применением вычислительной техники. В последнее время под информационными технологиями чаще всего понимают компьютерные технологии. В частности, ИТ имеют дело с использованием компьютеров и программного обеспечения для создания, хранения, обработки, ограничения к передаче и получению информации. Спе-

циалистов по компьютерной технике и программированию часто называют ИТ-специалистами.

Согласно определению, принятому ЮНЕСКО, ИТ — это комплекс взаимосвязанных научных, технологических, инженерных дисциплин, изучающих методы эффективной организации труда людей, занятых обработкой и хранением информации; вычислительная техника и методы организации и взаимодействия с людьми и производственным оборудованием, их практические приложения, а также связанные со всем этим социальные, экономические и культурные проблемы. Сами ИТ требуют сложной подготовки, больших первоначальных затрат и наукоемкой техники. Их внедрение должно начинаться с создания математического обеспечения, моделирования, формирования информационных хранилищ для промежуточных данных и решений. Представьте себе современного студента который буквально за несколько минут, задав поиск в Интернете, он скачает массу необходимой информации. Во многих учебных заведениях Узбекистана все большей популярностью пользуются электронные учебники, в которых накоплена вся необходимая для учебного года информация. Студентам уже нет необходимости таскать тяжеленные портфели, достаточно взять с собой компактную электронную книгу — одну! Более того, студенты даже домашние задания могут делать в сети Интернет, получая задание, решая его и отправляя на проверку преподавателю. Основным средством ИКТ для информационной среды любой системы образования является персональный компьютер, возможности которого определяются установленным на нем программным обеспечением. Основными категориями программных средств являются системные программы, прикладные программы и инструментальные средства для разработки программного обеспечения. К системным программам, в первую очередь, относятся операционные системы, обеспечивающие взаимодействие всех других программ с оборудованием и взаимодействие пользователя персонального компьютера с программами. В эту категорию также включают служебные или сервисные программы. К прикладным программам относят программное обеспечение, которое является инструментарием информационных технологий — технологий работы с текстами, графикой, табличными данными и т. д. В современных системах образования широкое распространение получили универсальные офисные прикладные программы и средства ИКТ: текстовые процессоры, электронные таблицы, программы подготовки презентаций, системы управления базами данных, органайзеры, графические пакеты и т. п.

С появлением компьютерных сетей и других, аналогичных им средств ИКТ образование приобрело новое

качество, связанное в первую очередь с возможностью оперативно получать информацию из любой точки земного шара. Через глобальную компьютерную сеть Интернет возможен мгновенный доступ к мировым информационным ресурсам (электронным библиотекам, базам данных, хранилищам файлов, и т. д.). В самом популярном ресурсе Интернет — всемирной паутине WWW опубликовано порядка двух миллиардов мультимедийных документов. В сети доступны и другие распространенные средства ИКТ, к числу которых относятся электронная почта, списки рассылки, группы новостей, чат. Разработаны специальные программы для общения в реальном режиме времени, позволяющие после установления связи передавать текст, вводимый с клавиатуры, а также звук, изображение и любые файлы. Эти программы позволяют организовать совместную работу удаленных пользователей с программой, запущенной на локальном компьютере. С появлением новых алгоритмов сжатия данных доступное для передачи по компьютерной сети качество звука существенно повысилось и стало приближаться к качеству звука в обычных телефонных сетях. Как следствие, весьма активно стало развиваться относительно новое средство ИКТ — Интернет-телефония. С помощью специального оборудования и программного обеспечения через Интернет можно проводить аудио и видеоконференции.

Для обеспечения эффективного поиска информации в телекоммуникационных сетях существуют автоматизированные поисковые средства, цель которых — собирать данные об информационных ресурсах глобальной компьютерной сети и предоставлять пользователям услугу быстрого поиска. С помощью поисковых систем можно искать документы всемирной паутины, мультимедийные файлы и программное обеспечение, адресную информацию об организациях и людях.

С помощью сетевых средств ИКТ становится возможным широкий доступ к учебно-методической и научной информации, организация оперативной консультационной помощи, моделирование научно-исследовательской деятельности, проведение виртуальных учебных занятий (семинаров, лекций) в реальном режиме времени.

Так, в промышленности информационные технологии применяются не только для анализа запасов сырья, комплектующих, готовой продукции, но и позволяют проводить маркетинговые исследования для прогноза спроса

на различные виды продукции, находить новых партнеров и многое другое. При этом все бухгалтерские операции на предприятиях и не только, сейчас основываются на применении информационных технологий. Как известно эффективность работы государственного управления во многом зависит от уровня взаимодействия между гражданами, предприятиями и другими органами управления. Поэтому в государственном управлении информационные технологии позволяют одновременно использовать информационные, организационные, правовые, социально-психологические, кадровые и другие факторы, что значительно облегчает работу и организацию самого процесса управления. Конечно, применение таких технологий не решает всех проблем, но значительно ускоряют работу на сложных участках аналитической деятельности, например, во время проведения анализа и оценки оперативной обстановки в сложных ситуациях, подготовки и формирования отчетов и справок.

Применение информационных технологий в научной сфере и в сфере образования сложно переоценить. Сейчас трудно представить себе школу, в которой бы не было компьютерного класса. Сейчас существует масса электронных библиотек, воспользоваться которыми можно не выходя из дома, что значительно облегчает процесс обучения и самообразования. При этом информационные технологии способствуют развитию научных знаний.

Так как увеличивается скорость обмена информацией и появляется возможность проводить сложные математические расчеты за несколько секунд и многое другое. Информационные технологии это один из современных способов общения, главными преимуществами которого являются общедоступность. Используя информационные технологии можно с легкостью получить доступ к интересующей вас информации, а также пообщаться с живым человеком.

С одной стороны это имеет отрицательный эффект, так как люди все меньше общаются «вживую», при непосредственном контакте, но с другой стороны позволяют общаться с человеком, который находится на другом конце света, а это согласитесь, имеет огромное значение.

Развитие информационных технологий в Узбекистане является одним из важных аспектов развития государства и общества. На сегодняшний день невозможно представить деятельность той или иной сферы без применения информационных технологий.

Литература:

1. <http://www.ido.rudn.ru/Open/ikt/1.htm> [режим доступа]
2. <http://repository.enu.kz/bitstream/handle/123456789/1822/nauka-i-obrazovanie-est-sekciya.pdf> [режим доступа]
3. http://ru.wikipedia.org/wiki/Информационные_технологии [режим доступа]

13. НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИКА ЗА РУБЕЖОМ

Традиционное наследие монгольских национальных игр

Лхагвасурэн Гонгорын, доктор педагогических наук, профессор;
Алтанцэцэг Лхагвасурэнгийн, кандидат педагогических наук, докторант;
Гундэгма Лхагвасурэнгийн, кандидат биологических наук, докторант
Национальный институт физической культуры Монголии (г. Улан-Батор)

В Монголии существует историческая традиция: предки современных монголов в воспитании детей и молодого поколения использовали пословицы, наставления, сказки и легенды, песни и музыку, прославления, различные игры, развлечения. Среди них имеются много игр, развивающих у детей и подростков ловкость, стойкость, силу. Национальные игры не только воспитывают, но и имеют познавательное значение. Из унаследованных от предков игр дети получают понятия о родине, быте, труде, жизни, нравственности, обычаях. Особенностью монгольских народных игр является то, что в них отражаются жизнь и быт монгольского народа. Монголы почтительно говорили о Шагаа — таранных костях: «Хоть и величиной с палец, зато с четырьмя почтенными именами» и играли все от мала до велика.

Написанное в 1240 году «Сокровенное сказание монголов» не только отражает тогдашний быт, но и является ценным объектом исторического наследия. В нем говорится о «Шагаа» так: «В то время Жамух отдал одну шагаа дикой козы в знак дружбы и они вдвоем играли в таранную кость на льду реки Онон». Этот факт доказывает что, монголы играли в таранные кости еще в 13-ом веке.

Монгольские игры имеют определенные правила, игры для детей и молодежи строго различаются. Некоторые игры удобны для игры в определенное время года, некоторые распространяются из одного региона в другой, обростают местными правилами, адаптируются под местные обычаи, тем самым еще более обогащаясь и становясь действительно общенародным творчеством. Народ открыл разумные пути воспитания грядущих поколений, придумал много интересных игр, развивая и обогащая их в течении многих лет, даже теперь они не потеряли свою ценность, являясь частью методики воспитания и развития детей [2,3].

В опубликованном в 1963 г. двухтомнике Н. Намжилдоржа, в основном отражены особенности настольных игр, также в него включены игры, которые являются важным средством развития ума и мышления детей. Кроме того, в данные тома вошли многие десятки

игр, в которые монголы играли в течении многих веков. Это такие игры как «Морин уралдаан» (Конные скачки), «Хурдан морь» (Быстрая лошадь), «Арван жил» (Двенадцать лет), «Дурбун хошуу малын за бодох» (Забота о четырех видах домашних животных) и т. д. Существуют немало игр, в которых отражаются национальные особенности, монгольский быт, особенности жизни и экономики. И даже сейчас в учебно-воспитательной работе с детьми используются сборники монгольских национальных детских игр: «Шагайн тоглоом» (Игры в таранные кости) Ч. Чулууна, «Монголын хологт тоглоом» (Монгольские настольные игры) Н. Нам-жилдоржа, «Дарьгангын хуухдийн тоглоом» (Детские игры Дариганга) Г. Сухэбатара.

Виды и содержание монгольских национальных игр. Монгольские национальные игры хорошо подходят к особенностям жизни монгольских народов: мобильные, несложные, полностью отвечают требованиям детских и молодежных игр. Игры можно разделить на следующие типы:

— Словесные игры. Данные игры подразделяются на: развивающие дыхание с помощью скороговорок, игры на составление слов и предложений, игры в гадалки, состязания в мудрости, игры на пальцах. Например: «Муур хулгана» (Игра в кошки-мышки), «Сумбэр уул» (Построй гору Сумбэр), «Цагаан тэмээцэх» (Игра в белые верблюды), «Хух бух» (Игра в жаворонки), «Хул тоолох» (Игра в считалки пялок), «Шар шувуу цайлах» (Обед совы).

— Настольные игры. «Шагаа» — таранные кости на досках: «Уучуур», «Буга» (Олени), «Чуу чамай» (Елени), «Тугал» (Телята) и т. д.

— Сборные и конструкционные игры. Заводные деревянные, развязывание узлов, игры в петли из ирисов, веревок, ремней, ниток. Например: «Модон оньс» (Узел из дерева), «Гархин цоож» (Замки из колец). Игры из ниток: «Онгоц» (Самолет), «Худаг» (Колодец), «Ухрийн нуд» (Смородина), «Гэрийн хаалга» (Дверь юрты), «Тооно» (Купол), «Шувууны хул» (Птичьи ножки); из ирисов: «Гудас» (Матрас), «Олбог» (Завязание подстилки для сидения) и т. д.

- Подвижные игры: «Цуу хаях» (Найти в темноте выброшенный шарик), «Нуугдах» (Прятки), «Муур хулгана» (Кошки-мышки), «Жанч чулуу цохих» (Ударить о камень), «Зах цохих» (Ударить край), «Морь уралдах» (Конные скачки), «Бух-барилдах» (Борьба), «Сур харвах» (Стрельба из лука). Подвижные игры развивают у детей реакцию, ловкость, сообразительность, находчивость.

Монгольские народные игры многогранны по виду и содержанию.

Игры должны вызывать интерес у детей, удовлетворять их познавательные потребности, быть доступными для выполнения, обеспечивать физическое развитие, развивать психику и воображение, речевые способности, обучать детей обычаям, помогать детям овладению первичными знаниями родного языка и математики.

Монгольским национальным играм присущи содержание, педагогическая и воспитательная роль, правила и игровая деятельность. Игры отражают обычаи, традиции и быт народа. Особенностью содержания монгольских народных игр является отражение животноводческого быта, жизни и быта пастухов, обычаи, особенности местности. Например, в игре «Жинчин» (Караван) дети знакомятся, как жители Гоби делают перевозки с помощью караванов верблюдов, с тем как надо ухаживать за верблюдами, пасти их, учатся различать пол верблюдов, называть принадлежности и средства для караванов, из чего они сделаны, показывает как пастухи общаются между собой, предназначение различных специфических звуков, таких как, например «тоор тоор» (звук, издаваемый при дойке верблюда для улучшения выхода молока), «хоог хоог» (звук, предназначенный для того чтобы погонять верблюдов), «соог соог» (звук, предназначенный для того, чтобы усадить верблюда), «хаа хаа» (запрещающий сигнал) и т.д. Содержание всех монгольских игр имеет общие черты, но каждая народность отражает в нем свои традиции и обычаи. Монгольские национальные игры выполняют важную **воспитательно-педагогическую роль**. Воспитательно-педагогическая роль монгольских национальных словесных игр направлена на следующее:

1. Приучение детей к правильному произношению звуков
2. Обогащение словарного запаса детей
3. Развитие у детей вербальных способностей

Воспитательно-педагогическая роль монгольских национальных игр с числовым содержанием направлена на следующее:

1. Приобретение понятия о числах
2. Получение знаний о порядковых числах и приобрести понятия о многом и малом
3. Приобретение понятия о структуре и составе чисел.
4. Освоение действий сложения и вычитания
5. Приобретение понятия о пространстве.

Монгольские национальные подвижные игры такие как «Цагаан тэмээцэх» (Игра в белые верблюды), «Чоно тарвага» (Игра в волк и тарбаган), «Будаг зарах» (Игра в продажи красок), «Муур хулгана» (Игра в кошки

мышки), «Удур шоно» (Игра в день и ночь), «Эзэнгуй байр» (Игра в пустое место), «Нүхгүй туулай» (Игра в зайцы без нор) и т. д. являются упражнениями для развития родной речи детей, получения понятия о числах, приобретения гармонии движений, правильной походки, развития навыков бега, бросков, прыжков. Наряду с этим, играя, дети приобретают мужество, ловкость, получают навыки дружбы [1].

В любых национальных играх важную роль играют **правила**. Правила игр выполняют следующие роли:

1. Выражают содержание игры
2. Определяют воспитательно-педагогическую роль
3. Указывают порядок и действие игры
4. Устанавливают порядок применения запретов.

Доказано, что возбуждение центральной нервной системы детей важнее чем её задержка. Поэтому дети легко подвергаются возбуждению и не могут в достаточной степени координировать свои действия. Полезно использовать игры с запретами и установленным порядком. Правила игры помогают детям сдерживать себя, управлять собою.

Дети прежде всего очень интересуются **игровой деятельностью**. Она активизирует детей и побуждает в них желание играть. Кроме того, игровая деятельность имеет воспитательно-педагогическую функцию. Игры малолетних детей имеют простые и элементарные правила. Малолетних детей не интересуют игровые цели, их интересы направлены именно на игровую деятельность. Они хотят, к примеру, бегать, убегать, раставлять таранные кости и т. д. Игры более старших детей имеют в основном формы соревнования и соперничества.

Подвижные игры являются важным физкультурным средством, развивающим физическое состояние детей, развивающим в них двигательные навыки. Подвижные игры дают детям не только двигательные навыки, навыки правильной ходьбы, бега, бросков, прыжков, но и умение преодолевать трудности, способствуют приобретению мужества, ловкости, реакции, навыков дружбы и взаимодействия, и этим немало помогают созданию коллектива.

Подвижные игры в основном проводятся на свежем воздухе и поэтому благоприятно влияют на здоровье детей, оздоравливают их, улучшают функционирование детского организма. Подвижные игры, по своему содержанию, охватывают различные движения, проведение игр в соревновательной форме повышает интерес у детей, учит их коллективной деятельности. Удобно включить подвижные игры в любую часть занятий, их можно проводить на переменах и в свободное от занятий время. Во время проведения игр, учителю нужно самому активно участвовать в игре. Играя в подвижные игры, дети не только приобретают умения представлять и определять правила, содержание, форму игр но и обучаются ловким движениям. Подвижные игры можно классифицировать как: игры с высоким, средним и низким уровнем подвижности. Материалы и предметы игр должны отвечать требованиям гигиены, подходить возрастным особенностям детей. Перед

игрой учитель доходчиво объясняет правила игры. В подвижных играх жесты имеют важное значение и поэтому нужно хорошо знакомить учеников с игровыми жестами. Игры разделяются на виды в зависимости от того, как движения во время игры влияют на организм детей:

1. Игры, развивающие общее физическое развитие детей

2. Подвижные игры с элементами бега, прыжков и бросков

3. Игры развивающие двигательные навыки детей

Подвижные игры занимают 40–60 % от уроков физкультуры и здоровья, преподаваемых в начальных классах. Подвижные игры имеют важное значение для системного развития физиологического функционирования организма детей. Подвижные игры воспитывают детей и приучают их к внимательности, инициативности, способности, организованности. Наряду с этим, играя в подвижные игры, дети не только учатся легко определять содержание, формы игр, приобретают навыки изображения, но и обретают умение обходить препятствия, прыгать и бегать. Также игры используют в качестве воспитательно-педагогической формы.

Для того, чтобы привить детям соответствующие знания и умения, педагогам и воспитателям нужно эффективно провести комбинированно прямое и не прямое обучение. Воспитатель при проведении подвижной игры сначала построит детей в один ряд и озвучит название игры в которую дети будут играть. После чего он объясняет правила игры, рассказывает о ее значении. Затем делит детей на команды, соблюдая правила и инструкцию, выбирает капитанов команды, руководителя игры, подготавливает предметы и материалы, применяющиеся в игре, помещение и площадь для игры. Игры нужно проводить в зависимости от возраста, двигательных умений детей, прививающихся навыков, целей, привязки к техникам, элементам и упражнениям.

Литература:

1. Алтанцэцэг Л. Разработка региональных программ по физическому воспитанию на основе сравнительного анализа результатов морфо-функциональной и физической подготовленности школьников, различных аймаков Монголии // Л. Алтанцэцэг. Теория и практика физической культуры — М., 2013, № 8. — С 21
2. Лхагвасурэн Г. История физической культуры — Улан-Батор.: Адмон, 2000. — 350 хууд.
3. Лхагвасурэн Г. Монгольские национальные спорт и игры / Лхагвасурэн Г. — Улан-Батор.: Адмон. 2004. — 400 с.

Воспитатель делит детей на команды следующими способами:

1. По полу; 2. По численности; 3. По желанию; 4. По подбору; 5. По именам; 6. По силам (с целью уравнивать возможности); 7. По результатам обсуждения; 8. По чередованию (девочки, мальчики).

Выбор капитана команды и руководителя игр может происходить следующими способами:

1. Добровольно; 2. Путем поощрения; 3. Выдвижение кандидатуры; 4. Вызов непосредственно по именам; 5. Выбор учеников с соответствующими двигательными навыками и умениями.

Также подвижные игры имеют некоторые особенности, отличающие их от других игр:

1. Особенности движений; 2. Игровая форма; 3. Количество игроков; 4. Используемые материалы и предметы.

Подвижные игры являются важным инструментом обучения со своей спецификой.

По результатам проведенного исследования на тему монгольских национальных игр, авторы пришли к следующим **заключениям:**

1. Необходимо широко использовать игры в воспитании и обучении детей

2. Игры необходимо подбирать в зависимости от возраста и психики детей.

3. Учителям нужно тщательно изучить национальные игры, разработать методики игр, использовать их в качестве важного средства для всестороннего развития детей.

4. Необходимо создание разнообразной материальной базы с возможностями для игры.

5. Необходимо просвещать родителей, особенно молодых, о монгольских национальных играх. Для этого нужно правильно рекламировать различные национальные игры, использовать научно обоснованные методики в воспитании и обучении малолетних детей.

14. СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА

Социальное сопровождение выпускников интернатных учреждений на этапе профессионального становления

Алехина Ирина Владимировна, старший преподаватель, магистрант
Хакасский государственный университет имени Н. Ф. Катанова (г. Абакан)

Обеспечение благополучного и защищенного детства продолжает оставаться одним из основных национальных приоритетов России. Проблемы детства и пути их решения нашли свое отражение в Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, Концепции демографической политики Российской Федерации на период до 2025 года, Указе Президента РФ от 01.06.2012 N 761 «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы» и др.

Пристальное внимание уделяется детям, нуждающимся в особой заботе государства. К данной категории относятся дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей. По данным Министерства образования и науки Российской Федерации число детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в 2012 году составило 74,7 тысяч человек [3].

В соответствии с Федеральным законом от 21.12.1996 № 159-ФЗ «О дополнительных гарантиях по социальной поддержке детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» лица из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, имеют право на дополнительные гарантии по социальной поддержке. Данная категория обеспечивается государственной защитой в виде полного государственного обеспечения по месту обучения во время получения очного профессионального образования по нормативам, установленным для содержания детей-сирот.

Проблема сиротства является предметом широкого изучения в науке. Вместе с тем имеются недостаточно изученные проблемы сиротства. Прежде всего, это касается вопроса социального сопровождения выпускников интернатных учреждений на этапе адаптации к будущей профессии, условиям профессионального учебного заведения и профессионального труда. В качестве самостоятельного предмета исследования социально-профессиональная адаптация представлена в работах А. Л. Женаева, Н. Э. Касаткиной, Е. Л. Рудневой, Е. В. Руденского, Г. Г. Солодовой, С. Н. Чистяковой, Т. И. Шалавиной и др.

Решением одного из ключевых вопросов современной практики является социализация, создание программ со-

циального сопровождения и поддержки выпускников интернатных учреждений в период профессионального обучения и первичного трудоустройства.

Обратимся к рассмотрению ключевых понятий нашего исследования.

Истоки понятия «профессиональное становление» находятся в понятиях «становление», «становление личности».

В Толковом словаре русского языка «становление» определяется как «возникновение, образование чего-нибудь в процессе развития» [5, с. 751]. С точки зрения этого определения, процесс становления выступает одной из составляющих процесса развития.

Философское понимание процесса развития означает качественные изменения объектов, появления новых форм бытия, существование различных систем, сопряженное с преобразованием их внутренних и внешних связей. Развитие фиксирует бытие как единство прогресса и регресса. Результативная сторона профессионального развития состоит в достижении определенного уровня и представляет собой совокупный эффект, включающий позитивные и негативные компоненты. В отличие от процесса развития, процесс становления предполагает прогрессивную направленность изменений.

Выделяя в бытии человека сферу профессиональной деятельности, понятие «становление» правомерно соотносить не только с процессом развития личности, но и с развитием отдельных качеств человека, в том числе и профессиональных.

Понятие «профессиональное становление личности» достаточно подробно рассмотрено в работах С. Б. Елканова Т. В. Кудрявцева, Е. А. Климова, Э. Ф. Зеера, В. А. Бодрова, Ю. П. Поваренкова и др.

В своей работе Э. Ф. Зеер обозначает профессиональное становление как формообразование личности, то есть обретение личностью устойчивой формы, формирования образа личности, соответствующей избранной профессиональной деятельности. Профессиональное становление субъекта выражается в развитии его личности и индивидуальности за счет приобретения профессионализма и формирования индивидуального стиля деятельности [1].

Таким образом, ученые обращают внимание на тот факт, что профессиональное становление индивида непосредственно связано с его личностным становлением. Профессиональное становление личности обогащает психику, наполняет жизнедеятельность человека особым смыслом, придает профессиональной биографии значимость. Профессиональное развитие неотделимо от личностного — в основе того и другого лежит принцип саморазвития, детерминирующий способность личности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, приводящий к творческой самореализации.

Мы придерживаемся мнения, что становление профессионала — один из аспектов развития личности. В целом личностное пространство шире профессионального, личностное лежит в основе профессионального, личностное определяет начало, ход и завершение профессионального.

Значительное место в исследованиях (Е. А. Климов, Э. Ф. Зеер и др.) отведено определению стадий процесса профессионального становления личности.

Так, Э. Ф. Зеер выделяет следующие стадии профессионального становления: аморфной оптации, оптации, профессиональной подготовки, профессиональной адаптации, первичной профессионализации, вторичной профессионализация, профессионального мастерства [1, с. 88–92].

В рамках нашего исследования рассматривается проблема социального сопровождения выпускников интернатных учреждений на стадии профессиональной подготовки. Одной из самых сложных проблем жизни выпускников детских домов в период постинтернатной адаптации является профессиональная адаптация. Длительное пребывание в условиях государственного обеспечения приводит к тому, что молодой человек часто не воспринимает трудовую деятельность как средство существования, а значит, и не настроен на этот архиважный вид жизнедеятельности. Следствием этого является отсутствие у выпускников интернатных учреждений потребности в труде и индивидуальной профессиональной самореализации, устроенные на работу, зачастую там не удерживаются.

Прежде чем дать характеристику социального сопровождения выпускников интернатных учреждений на стадии профессионального становления рассмотрим понятие «сопровождение». В толковом словаре русского языка «сопровождение» трактуется как то, что сопровождает какое-нибудь явление, действие [5].

Сопровождать — значит проходить с личностью часть его пути в качестве спутника или провожатого. Сопровождение предусматривает поддержку естественно развивающихся реакций, процессов и состояний личности, возникающих в конкретной ситуации.

В психологии понятие «сопровождение» понимается как система профессиональной помощи субъекту в принятии решения в ситуации жизненного выбора, результатом которой является прогресс в развитии сопровождаемого (М. Р. Битянова, Е. И. Казакова).

Социальное сопровождение является одной из основных технологий современной социальной работы с представителями «уязвимых» групп населения, нацеленной на решение всего комплекса имеющихся у них социальных проблем. Социальное сопровождение — это процесс, в ходе которого происходит удовлетворение медицинских и социальных потребностей клиентов и оказывается помощь в преодолении трудностей доступа к необходимым услугам. Конечным результатом является улучшение качества жизни клиентов [4].

В своей статье Т. И. Лаврёнова, М. А. Лыгина отмечают, существенную характеристику социального сопровождения — создание условий для перехода личности к самопомощи, открытие перспективы личностного роста, помощь ребенку войти в ту зону развития, которая ему пока еще недоступна [2].

Социальное сопровождение широко применяется в социальной работе. В отношении выпускников интернатных учреждений во многих регионах распространены следующие формы: наставничество, переписка, телефонные звонки, правовое и профориентационное консультирование, психологическая помощь, материальная помощь, оказание помощи в трудоустройстве, обучении, посещение педагогическими работниками выпускников, создание центров постинтернатной адаптации.

В условиях учреждения профессионального образования социальное сопровождение выпускников интернатных учреждений осуществляется заместителем руководителя по воспитательной работе и кураторами академических групп. Как правило, в рамках их компетенции находятся вопросы обеспечения материальной поддержки выпускников интернатных учреждений, устройство в студенческое общежитие, контроль успеваемости. Такой ограниченный круг действий не решает большинство проблем выпускников интернатных учреждений.

Заслуживает внимания технология социального сопровождения выпускников интернатных учреждений, предложенная в методическом пособии для специалистов под редакцией Н. М. Иовчук [6].

С помощью данной технологии возможно разрешение проблемы профессионально-личностного становления выпускников интернатных учреждений через систему сопровождения, которая находит отражение в маршрутах помощи профессиональной адаптации.

Маршрутом помощи профессиональной адаптации (МППА) является индивидуальная программа по созданию социально-психологических условий для профессионального становления и личностного роста воспитанников, которая включает в себя комплекс мероприятий, реализуемых на основе взаимодействия педагогов и воспитанников юношеского возраста. Первым этапом осуществляется проведение психолого-педагогической экспертизы «Карты соответствия уровня социальной адаптированности модели выпускника детского дома». Далее разрабатывается индивидуальный маршрут помощи профессиональной адаптации. Предусматривается

три основных вида маршрутов помощи в зависимости от уровня социальной адаптированности воспитанника: поддержка, сопровождение, SOS.

Маршрут — поддержка. Составляется на воспитанников с благоприятным прогнозом социально-профессиональной адаптации (оптимальный уровень социально-профессиональной адаптированности), достаточно готовых к выпуску.

Маршрут — сопровождение. Составляется для воспитанников с недостаточно благоприятным прогнозом социальной адаптации (допустимый уровень социально-профессиональной адаптированности). Этот вид маршрута подразумевает назначение ответственных по нескольким сферам жизнедеятельности воспитанника, а также педагога — куратора, осуществляющего его сопровождение. Направления работы специалистов сопровождения изменяются в отличие от поддержки: расширяется диагностическое направление, включаются методики определения ресурсов преодоления трудностей профессионально-личностного становления, вводятся действия, побуждающие ребенка к личной деятельности по решению проблем. Подключается круг специалистов, необходимый для преодоления трудностей.

Маршрут — SOS. Составляется для воспитанников с неблагоприятным прогнозом социальной адаптации, не

готовых к выпуску (низкий и критический уровень социально-профессиональной адаптированности) [6].

Реализация данной технологии предполагается в условиях детского дома с участием специалистов профессиональных учебных заведений (психолога, социального педагога, мастера производственного обучения, классного руководителя). Однако, нам видится возможным проектирование данной технологии и на практику профессиональных образовательных учреждений.

Таким образом, социальное сопровождение выпускников интернатных учреждений понимается нами как комплекс мероприятий по созданию условий по обеспечению коррекции, развития и адресной поддержки личности в интеллектуальной и творческой деятельности, получения ею профессионального образования, профессиональной адаптации и гармоничного вхождения в социум.

На этапе профессиональной подготовки выпускников интернатных учреждений важно создать условия для развития их потенциальных возможностей, формирования интересов и потребностей, мотивировании профессиональных намерений и профессиональной адаптации. Эффективным способом решения проблем профессионального становления выпускников интернатных учреждений выступает социальное сопровождение.

Литература:

1. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Э. Ф. Зеер. — М.: Издательский центр «Академия», 2009. — 240 с.
2. Лаврёнова Т. И., Лыгина М. А. Социальное сопровождение и поддержка детей в трудной жизненной ситуации // Социосфера. — 2011. — № 3. — С.
3. Материалы к выступлению Министра образования и науки Российской Федерации Дмитрия Ливанова на Правительственном часе в Государственной Думе Федерального Собрания Российской Федерации 9 октября 2013 г. URL: <http://минобрнауки.рф/> (дата обращения: 28.01.2014).
4. Методические рекомендации по организации социального сопровождения ВИЧ-инфицированных женщин с детьми в государственных учреждениях социального обслуживания населения. — Санкт-Петербург, 2009. — 112 с.
5. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка: Ок 65 000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов; Под ред. Проф. Л. И. Скворцова. — 26-е изд., перераб. и доп. — М.: ООО «Издательство Оникс», «Издательство «Мир и Образование», 2008. — 736 с.
6. Семья Г. В., Владимирова Н. В., Зайцева Н. Г. Система социально-профессиональной адаптации выпускников интернатных учреждений при первичном трудоустройстве (методические рекомендации для специальных центров, предоставляющих первичные рабочие места выпускникам учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей). — М., 2006. — 104 с.
7. Система социально-психологического сопровождения детей-сирот в интернатном учреждении: Методическое пособие для специалистов / Под. ред. Н. М. Иовчук. М.: Издательский центр «Реалтэк», 2003. — 211 с.

Эссе «Тёмные комнаты с солнечным светом»

Кужель Наталья Алексеевна, заместитель руководителя;

Масленкова Ольга Павловна, заведующий отделением профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних

Бюджетное учреждение «Комплексный центр социального обслуживания населения Оконешниковского района» (Омская обл.)

Данная работа представляет собой свободную композицию небольшого объема, которая выражает индивидуальные впечатления авторов по проблеме трудного детства (в данном случае используется емкая формулировка «солёное детство».) Полагаясь на собственный опыт работы, авторы пытаются обозначить некоторые факторы данной проблемы для дальнейшего её решения. Эссе оставляет неизгладимое впечатление, так как оно намеренно не подчеркивает позицию авторов, предлагая разрешить, наконец-то, некоторые парадоксы современного общества, а так же ставит риторические вопросы, тем самым побуждая к глубокому размышлению (а возможно — и к дискуссии) равнодушных специалистов, занимающихся проблемой детей и детства.

Очнитесь, люди! В заботах земных

Погрязли совсем ваши души,

Поможем частичкой своей теплоты

Мы эти оковы разрушить.

Пусть каждый ребёнок почувствовать сможет,

Что значит быть нужным, что значит любить...

От каждой улыбки и смеха ребёнка

Так легче нам всем станет жить!

Люблю наблюдать за людьми. Ещё больше — люблю встречать счастливые лица. Они как солнечные лучи — озаряют, одаряют, согревают... Часто я вглядываюсь в лица состарившихся людей и тех, кто уже начал «ветшать»... Смотрю на ребёнка, крепко держащегося за руки своих родителей... Разглядываю кого-то, оказавшегося рядом и замечаю на руке наколку «Валя»... По пути домой ассоциирую местную ухабистую дорогу с жизненным путем своих подопечных. Всматриваюсь в ночные окна их домов, пытаюсь представить, что там, за шторами, хотя чаще всего — знаю, что и как... Зачем мне это, почему?.. Профессия накладывает отпечаток — скажете вы. Неоднозначно.

Как один короткий миг прошли десять лет работы в сфере социального обслуживания населения. Мне кажется, я всё это время мысленно что-то пишу. Или смотрю фильм — прокручиваю перед мысленным взором невидимую пленку, на которой события, лица, судьбы разных людей.

Непрекращающийся мыслительный процесс в голове — самое трудное в моей работе. Мой мозг в непрерывном поиске ответов на вечные вопросы. Порой кажется, что у меня готов ответ. Я совсем близка к истине... Кажется, вскоре станет понятно, как нужно жить на этом свете, чтобы не было родительского пьянства, детской беспризорности, горя и слёз. Как подсластить солёное

от слёз и страданий детство? В чём причина беспробудного пьянства? Почему на свете так много ребятишек, лишенных родительской любви? Трудные дети: чьи они? Чужих детей нет. И если из уст некоторых граждан мы слышим слова о несовершеннолетних подростках как о потерянном поколении, это упрёк каждому из нас. Что же делать нам, взрослым, с детьми, которых уже искалечило наше противоречивое время? Как спасти от травм тех, которые ещё не столкнулись с цинизмом, бездушием, ложью? Нескончаемая череда вопросов. И с каждым найденным ответом возникает новый более глубокий вопрос...

Мне всегда хочется размышлять и говорить о счастье, любви и ненависти и найти, в конце — концов, универсальный рецепт благополучия. Секрет совершенного общества без сиротских страданий. Отчаявшись найти ответы, захожу в тупик. Признаюсь — хочется «хлестнуть» словом «покрепче». Часто призываю на помощь поэзию, но чаще всего в сознании возникают меткие стихотворные зарисовки современных поэтов. Такие строки сами собой слились в мой небольшой «репертуар». Возвращаясь к нему, и каждый раз в голове возникает «Как чётко подмечено!». При этом испытываю непреодолимое желание — достать все это «изнутри» и показать всем. Совсем недавно меня буквально пронзили строки из уст моей коллеги:

Мне никогда не забудется «Пастораль» одного села —

Пьяную мать по улице, потупившись, дочь вела.

А у колодца соседки кивали им, глядя во след:

«Уж в детдом и то лучше Светке. И куда глядит сельсовет!

Нюрка совсем совесть пропила! На поллитру детей променять!

Раньше Светка отца водила, а теперь она водит мать!»

Сапоги в колее дороги увязали, жижей давясь...

Вдруг разъехались в стороны ноги, и упала мать прямо в грязь.

Улыбаясь, она лежала, задралось ее платье в бок,

И над нею похабно заржала у пивнушки толпа мужиков.

И тогда зарыдала девчонка — исчерпалось терпенье к концу.

И вдруг стала ручонкой тонкой мать хлестать по тупому лицу:

«Ты слышишь! Мне стыдно, мама! Лучше умри, но не пей!»

А мать ей в ответ кивала: «Убей меня, дочка, убей...»

Гогот пьяных в толпе стал глуше, а потом и совсем затих.

Видно что-то проникло в души, опустились глаза у них.

Одного же перекосило, с сердцем бросил он, искривясь:

«Господи! Мать Россия! До чего же ты допилась!»...

Мне бы очень не хотелось, чтобы, читая эти строки, вам показалось, что я хочу разжалобить кого-то, чтобы кто-нибудь кого-нибудь пожалел. Жалость — это слишком просто. Явно выраженная проблема алкоголизма как неотъемлемого, а может быть яркого признака современ-

ного общества, безусловно, присутствует. Кому-то описанная сцена покажется надуманной и до отвращения приукрашенной, кому-то — совершенно обыденной. А мне каждый раз после прочтения этих строк думается о другом. О детстве.

Детство бывает разное. Но только от родителей зависит, чем будет наполнен этот период жизни их маленького человечка. Разум и инстинкт человека совершенствовались веками и даже тысячелетиями. Одним из главных качеств человека является способность любить ближнего, заботиться о самом дорогом на свете человека — ребенке. Женщина более всего наделена этим даром. Потому очень тяжело видеть, когда маленькое существо, в муках появившееся на свет, не нужно той, что даровала ему жизнь. Невозможно привыкнуть, смириться с болью, застывшей в детском взгляде. Соприкасаясь не один год по долгу работы с этой проблемой, чувствуешь бессилие перед жестокостью горе — мамаш. К сожалению, слишком часто детство ребёнка наполнено слезами. В этом случае я называю детство «солёным». Солёное оно от печали, неправданных детских надежд, злобы, отчаяния, чувства вины и...самое страшное — безысходности. Безысходность — это когда разрушены все детские мечты. Очень важно не допустить такого момента. Самое страшное — это когда ребёнок понимает, что «всё зря».

Из собственного опыта работы я выделила бы несколько факторов «солёного» детства: желание и возможность. Отдельно выделила бы инстинкт. Хорошо, когда есть желание жить в благополучии. Это значит — благополучие в семье будет. Правильно, если желанию ещё и сопутствуют психологические, моральные и физические возможности. (О материальных умышленно не

упоминаю). Слава заложенным генам, если при отсутствии первого и второго, спасательным кругом становится инстинкт. Инстинкт самосохранения, инстинкт выживания, инстинкт материнства. Попасть в трудную жизненную ситуацию может каждый. Я глубоко убеждена, что и найти выход из неё, сохранив при этом достоинство — тоже. Необходимым условием для этого является огромное желание самого человека «помочь себе». Неотъемлемым требованием — возможность. Создать такую возможность обрести себя, обеспечить условия для восстановления их раненых душ, дать положительный заряд для успешной социализации подростка. Можно приводить множество универсальных советов и предложений, как быть. Я призываю каждого из нас дать волю самым светлым и добрым чувствам, уважать детство и любить детей. Убедить родителей в том, что они жизненно необходимы своим деткам. Заставить отчаявшуюся женщину посмотреть на мир другими, «новыми» глазами, и рассказать о том, как это важно — вот моя миссия и миссия моих соратников.

И ещё одно. Я всегда говорю о Красоте. Когда заканчиваются все аргументы и исчерпаны все приёмы в работе. Мучаюсь, подбирая слова для подопечной поубедительнее, обращаюсь к Красоте человеческой души. Красоте человеческих глаз.

Дорогие женщины — истинные, начинающие, «прозревшие» и «пытающиеся прозреть». Хранительницы домашнего очага, уюта и благополучия! Помните: истинная красота женщины — в её глазах. Если они светятся теплом и добротой, ваш дом всегда будет наполнен любовью и благополучием. И тогда в некогда потемневшей от мрака комнате, наконец, проникнет солнечный свет...

Социальная работа как фактор гуманизации общества: этико-философский аспект

Хадисова Карина Вахаевна, аспирант
Чеченский государственный университет (г. Грозный)

Социальная работа в настоящее время является специфическим институтом и профессиональной деятельностью, связывающим общество и государство, обеспечивающим стабильность и защищенность человека. Социальная работа прямо или опосредованно охватывает практически все стороны общественной жизни. Важно отметить, что в современном мире социальная работа — одно из важнейших условий и одновременно средств развития и совершенствования человека и общества, достижения благополучия человека и государства в целом.

Главная цель социальной работы состоит в реализации общественного идеала — достижения социально-экономического благополучия членов общества, особенно слабо защищенных ее членов: дети, молодежь, женщины,

пожилые, лица с ограниченными возможностями здоровья, мигранты и т.д.

Специфика социальной работы связана с особым вниманием к нравственной стороне этого вида деятельности, поэтому основные, содержательные принципы социальной работы (альтруизм, гуманизм, солидарность и справедливость, демократизм отношений с клиентом и др.) носят этический характер и касаются трех сторон деятельности специалиста: моральной ответственности перед клиентом, перед обществом и перед своей профессией и коллегами. Этика социальной работы проявляется в понимании социального благополучия как права каждого человека, которым он должен обладать благодаря улучшению функционирования социальных служб и социальной политики государства.

Социальная работа — это гуманистический процесс развития общественных отношений, связанных с оптимизацией жизнедеятельности личности и общества, который проявляется в форме взаимодействий ее субъектов и объектов. Независимо от того, какая модель социальной работы осуществляется, ключевой ценностью ее реализации выступает человеческая личность. В международных документах, начиная с Всеобщей декларации прав человека 1948 г., Международных пактов о гражданских и политических правах человека и об экономических, социальных и культурных правах 1966 г., законодательно закрепляются неотъемлемые права граждан — на жизнь, свободу и справедливость, фиксируется их всеобщий, прирожденный, неотъемлемый и целостный характер. В этих документах утверждается, что действия специалиста должны быть этически оправданными и должны соответствовать международным стандартам. Он должен, основываясь на принципе социальной справедливости и полученных знаниях, проявлять уважение к правам человека, соблюдать принципы личной неприкосновенности и уникальности, оказывать помощь каждому, кто в ней нуждается, стараться не применять методов принуждения, сотрудничать с клиентом во благо, но не во вред другим людям.

При этом правом на получение помощи должен обладать каждый индивид. Это право закреплено в 7 ст. Конституции России: «Российская Федерация — социальное государство, политика которого направлена на создание условий, обеспечивающих достойную жизнь и свободное развитие человека» [1].

Гуманистическое мировоззрение выступает как один из факторов обоснования и ориентации социальной работы, определения перспектив, направлений ее развития, постановки целей и задач.

Гуманизм — это мировоззрение, выступающее в современном цивилизованном мире в роли положительного общественного идеала. Оно основано на признании неотъемлемых прав человека, в том числе права на достойную, полноценную жизнь для каждого, независимо от его национальных, религиозных, возрастных, социальных и других особенностей. Человек в гуманистической идеологии представлен в качестве высшей ценности, которая подразумевает веру в созидательный потенциал личности, в способность человека преодолевать препятствия на пути к полноценному социальному функционированию. [2]

В социальной работе гуманизм проявляется в принципе клиентоцентризма и практических формах помощи людям на профессиональной основе.

Проблема ценностного базиса социальной работы связана с ее гуманистической сущностью. Ценности социальной работы обосновывают весь процесс практической деятельности и одновременно становятся одним из важнейших факторов и условий социального прогресса. Как справедливо отмечает Г.П.Медведева: «Ценностные основания социальной работы являются одной из важнейших детерминант сущности и содержания не только

самой социальной работы, но и общественных отношений и общественного бытия. Реализация ценностей социальной работы одновременно становится одним из важнейших факторов и условий социального прогресса». [3, С. 35].

На основе осознания необходимости защиты прав человека для общественного блага постепенно складывались ценностные ориентации социальной работы. По мнению Е.Р.Ярской-Смирновой, иерархия ценностей социальной работы содержит четыре «главные ценности». Это доступ к ресурсам; человек, его достоинство и индивидуальность; свобода, самостоятельность и способность к самоопределению; ответственность за реализацию указанных ценностей [5]. Т.Н. Никитина выделяет следующие виды ценностей социальной работы:

- общечеловеческие, признаваемые большинством современного человечества;

- социетальные, признаваемые преимущественно в конкретном (российском) обществе;

- профессиональные, имеющие значение в основном для профессиональной группы, приобретающие специфику в связи с особенностями профессиональной деятельности;

- индивидуальные — ценности специалистов, их клиентов, других личностей, санкционирующих в социальной работе в различном качестве [4].

Важно обратить внимание на то, что изучение специфических ценностей профессиональной социальной работы оказывает существенное влияние на ее эффективность. Среди специфических ценностей социальной работы следует выделить такие, как благо человека и общества, права и индивидуальность человека, профессионализм, гуманистический смысл деятельности, социальный статус человека, его возраст и пол. Следует более подробно остановиться на некоторых из этих ценностей. Различные социокультурные типы общества имеют специфические ценности, которые составляют основу социализации личности. Существуют две ценностные парадигмы: восточная и западная. Каждая из них отражает ценности, связанные со спецификой образа жизни соответствующего общества. Так, для восточной традиции характерно утверждение единства общества и человека, справедливость, гуманность, искренность, человечность, уважение к родителям и старшим по возрасту. Главная установка в воспитании и социализации делается не на изменение мира, а на изменение себя, на самосовершенствование. Для западной традиции характерно противопоставление человека и общества, господство личного над общественным. Социализация связана с изменением мира и общества [4]. Таким образом, мы приходим к выводу, что в социальной работе выделяется специфичный культурно-ценностный аспект, во многом определяющий модели и технологии социальной работы.

В России накоплен достаточно большой социальный опыт, который стал основой для отечественной модели социальной работы. Для всех периодов развития россий-

ского общества характерны определенные гуманистические аспекты жизнедеятельности. Каждая эпоха своим специфическим образом реализовывала гуманистическую составляющую общественного развития, посредством внедрения мер поддержания, реабилитации жизненных сил человека, его индивидуальной и социальной субъектности. Можно сказать, что социальная работа, в сущности, является социогуманистической деятельностью, так как она в целом служит целям развития человечества, поскольку обеспечивает гармоничный характер

взаимодействия личности и общества, снижению конфликтности, уменьшению бедности, социальному комфорту и благосостоянию. Ее частную основу составляют поддержание жизнеобеспечения, социального функционирования и развитие личностных качеств конкретного клиента. Забота о жизнеобеспечении человека, слабо защищенных категорий населения при этом должна рассматриваться как приоритетная задача общества и государства, важный вектор развития стратегии социальной политики.

Литература:

1. Конституция Российской Федерации. — Москва, 1993 г.
2. Кульбакина О.Е. Интеграция идей гуманизма: мировоззренческий и праксиологический аспект: Автореф. дис.к.филос.н. — М., 2011. //Научная библиотека диссертаций и авторефератов <http://www.dissercat.com/content/integratsiya-idei-gumanizma-mirovozzrencheskii-i-praksiologicheskii-aspekt#ixzz2rgwfmpim>
3. Медведева Г.П. Профессионально-этические основы социальной работы. Курс лекций. — Москва, 2002. — 268 с.
4. Никитина Т.Н. Ценности в социальной работе. // Материалы конференции/. Социальные науки: опыт и проблемы подготовки специалистов социальной работы. / Сб. мат. конф. Вып.2. 2006.
5. Ярская-Смирнова Е.Р. Профессиональная этика социальной работы. М., 1999.
6. <http://window.edu.ru/resource/906/49906>

Научное издание

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО

IV Международная научная конференция
Москва, февраль 2014 г.

Материалы печатаются в авторской редакции

Дизайн обложки: *Е.А. Шишков*

Верстка: *П.Я. Бурьянов*

Подписано в печать 24.02.2014. Формат 60х90 ¹/₈.
Гарнитура «Литературная». Бумага офсетная.
Усл. печ. л. 19,85. Уч.-изд. л. 13,38. Тираж 300 экз.

Отпечатано в типографии «Ваш полиграфический партнер»
127238, Москва, Ильменский пр-д, д. 1, стр. 6